Münster i/W. 1934. No 18

Phil. Diss.

Pädagogik

Die Pädagogik des preußischen Konservatismus in der Epoche seiner Entstehung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Hohen Philosophischen u. Naturwissenschaftlichen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster i. W.

Vorgelegt von

Mechtild Gleich
aus Stuttgart

Münster 1933

Buch- und Kunstdruckerei Wilh. Postberg, Bottrop i. W.

Tag der mündlichen Prüfung: 25. November 1933.

Dekan: Herr Prof. Dr. Eitel

Referent: Herr Prof. Dr. Kabitz

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Inhalt.

Einleitung . . . . . .

1. Kapitel: Justus Möser als erster Repräsentant der konservativen Grundhaltung und seine Auseinandersetzung mit der Anthropologie und Pädagogik der Aufklärung . . . . . .
   I. Die historische Situation . . . . . .
   II. Möser als konservativer Denker . . . . . .
   III. Mösers Anthropologie . . . . . .
   IV. Wege und Aufgaben der Erziehung . . . . . .

2. Kapitel: Der Aufbruch der konservativen Bewegung nach der französischen Revolution (Burke) und Rehbergs Kritik an der Pädagogik Rousseaus . . . . . .
   I. Beginn einer Theorie des Konservatismus durch Edmund Burke
   II. Rehbergs „Prüfung der Erziehungskunst" . . . . . .

3. Kapitel: Der romantische Konservatismus und seine Stellung zu der pädagogischen Reform in Preußen . . . . . .
   I. Die Vereinigung von feudalständischer Opposition und romantischer Staatsauffassung . . . . . .
   II. Das dynamische Weltbild Adam Müllers . . . . . .
   III. Die pädagogischen Tendenzen dieses romantischen Konservatismus in ihrem Verhältnis zu der Reform des Bildungswesens in Preußen . . . . . .

4. Kapitel: Der Kampf der konservativen Kulturpolitik gegen den Neuhumanismus und die Pädagogik Diesterwegs . . . . .
   I. Die Annäherung von Konservatismus und Absolutismus und der Einfluß der kirchlichen Erneuerung . . . . . .
   II. Die Fortbildung der konservativen Lehre (Müller, Haller, Stahl)
   III. Die Übereinstimmung des konservativen mit dem kirchlichen Bildungswillen . . . . . .
   IV. Die Kulturpolitik Friedrich Wilhelms IV. . . . . .

Schlußbemerkung . . . . . .

Literaturverzeichnis . . . . . .

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547224_0156

Einleitung.

In dem Kampf gegen den Liberalismus, der heute auf allen Gebieten des Lebens mit gleicher Entschiedenheit geführt wird, sind neben solchen Motiven, die aus der Eigenart der gegenwärtigen Situation erwachsen, dieselben Antriebe wirksam, wie seinerzeit bei der Entstehung des preußischen Konservatismus. Aus dem Bedürfnis, sich von der Pädagogik aus mit der Gegenwartserscheinung auseinanderzusetzen, entsteht somit die Aufgabe, ihre historischen Wurzeln aufzusuchen und die konservative Grundhaltung sowie ihre Auswirkungen auf dem Gebiet der Pädagogik zu untersuchen.

Es ist da zunächst notwendig darauf einzugehen, in welcher Bedeutung das Wort konservativ hier verstanden werden soll. Zum Ausgangspunkt dieser Bestimmung kann zunächst die Wortgeschichte dienen. Das Wort konservativ ist seit den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts in Deutschland als politisches Schlagwort, als Bezeichnung für diejenige Richtung, die die bestehende staatliche Ordnung zu bewahren und zu erhalten strebt, im Gegensatz zu dem Fortschrittswillen der Liberalen belegt.[1]) In neuester Zeit hat Emge[2]) als allgemeines Kriterium für alles, was konservativ heißt oder sich nennt, „die Tendenz zur normativen Auswertung der Besonderheiten einer Lage" bezeichnet. Von diesem allgemeinen Kriterium aus interpretiert er den Konservatismus durch drei Momente. Zurnächst durch die einfache Richtung auf Erhaltung gegebener Besonderheiten. Zweitens durch das philosophisch-religiöse Moment, „die Haltung, die sich an denkbar höchster Richtschnur orientiert", weil das Bemühen, Besonderheiten normativ auszuwerten, als logisch notwendiges Korrelat das denkbar Allgemeinste als Grundlegung fordert. Und drittens durch die parteimäßige Haltung, die die Bedeutsamkeit der besonderen sozialen Gebilde begreift und durch die Formel, daß das Ganze

---

[1]) Zum erstenmal nach Schütz, Deutsches Fremdwörterbuch, Straßburg 1913, in Laubes Reisenovelle, in der von Friedrich Gentz gesagt wird, daß er „ein Hauptrepräsentant des gesetzten, geordneten Konservatismus wurde". In Frankreich ist der Begriff conservativ schon früher, 1818, bei Chateaubriand und in England 1830 bei dem Politiker J. W. Croker in derselben Bedeutung nachgewiesen. Er ist ins Deutsche aus England übertragen worden. Etymologisch wird konservativ auf ein im Spätlatein gebildetes Adjektiv conservativus zu dem Verbum conservare, zurückgeführt.

[2]) In „Die Religion in Geschichte und Gegenwart", Tübingen 1929, S. 1217 ff.

vor seinen Teilen kommt, charakterisiert ist. Dieser den Konservatismus vorwiegend systematisch fassenden Definition gegenüber geht Karl Mannheim in seiner Abhandlung über „das konservative Denken“ [3]) zunächst historisch vor. Mannheim unterscheidet Traditionalismus, verstanden als eine allgemein menschliche Eigenschaft, von Konservatismus als einem spezifisch-historischen Phänomen und beschreibt die Entstehung des Konservatismus als den Vorgang, in dem sich, bedingt durch eine ganz bestimmte historische und soziologische Situation, die allgemeine menschliche Seelenhaltung abhebt und zu einer bestimmten abgrenzbaren Strömung im geistigen Gesamtprozeß, zum „Agglomorationskern“ für eine geistige Bewegung wird. Mit der Entstehung in einer bestimmten historischen Situation ist gegeben, daß auch die Sinnzusammenhänge, an denen sich das konservative Denken orientiert, die Inhalte, die erhalten werden sollen, bestimmte sind, die ihm sein typisches Gepräge geben, auch wenn sie sich im einzelnen unter dem Einfluß der historischen Entwicklung abwandeln können. Mannheim unterscheidet drei solcher typischen Sinnzusammenhänge. Einmal ein Sichklammern an das unmittelbar Vorhandene, praktisch Konkrete und die damit zusammenhängende Ablehnung alles Spekulativen, nur Möglichen. Und weiter einen besonderen „qualitativen“ Freiheitsbegriff, der, von der tatsächlichen Ungleichheit der Menschen ausgehend, jedem die ihm gemäße Freiheit zuerkennt, für den es nicht eine Freiheit, sondern verschiedene Freiheiten gibt. Außerdem ein spezifisch konservatives Zeiterlebnis, das die Gegenwart als Resultat einer zurückliegenden Entwicklung, „als letzte Etappe der Vergangenheit“ betrachtet, und darum aus ihr seine Normen nimmt und zur Forderung der Kontinuität führt. Hiermit hängt zusammen ein typisches Raumerlebnis, das ein besonderes, durch die gemeinsame Vergangenheit im gemeinsamen Raum bedingtes Verständnis der volkhaften Zusammengehörigkeit ermöglicht.

In dieser Bedeutung als einmalige historische Erscheinung, durch die in Anlehnung an Karl Mannheims Arbeit hier herausgestellten Wesenszüge charakterisiert, soll hier der Konservatismus verstanden werden. Die so vorläufig festgelegte Grundstimmung wirkt sich auch bestimmend auf die Stellungnahme gegenüber den Bildungsfragen aus. Sie gilt es in ihren verschiedenen Entwicklungsphasen darzustellen. Die geistige Bewegung, die später den Namen Konservatismus erhalten hat, läßt sich zurückverfolgen bis ins 18. Jahrhundert. Ihr erster hervorragender Repräsentant ist Justus Möser.[4]) Mit der Dar-

[3]) Arch. f. Sozialwiss. u. Sozialpol. 1927, Bd. 57, S. 71 ff.

[4]) In dieser Auffassung befinde ich mich in Übereinstimmung mit Roscher, Geschichte der Nationalökonomik in Deutschland, München 1874, S. 753. Georg von Below, Untersuchungen über die Anfänge einer konservativen Partei in Preußen, Internat. Wochenschr. f. Wissensch., Kunst u. Techn. v. 2. 9. 1911. Karl Mannheim, a. a. O., S. 87 und Sigmund Neumann, Die Stufen des preußischen Konservatismus, Berlin 1930, S. 69.

stellung seiner pädagogischen Gedanken beginnt darum die Untersuchung. Ihre ursprüngliche Absicht war es, die verschiedenen Stufen der historischen Entwicklung des Konservatismus unter dem Gesichtspunkt ihrer pädagogischen Auswirkung bis zur Gegenwart zu verfolgen, um so seine Bildungsidee und den historischen Ort der Entstehung ihrer einzelnen Wesenszüge aufzuzeigen. Da dies im Rahmen dieser Dissertation nicht möglich war, beschränkt sie sich auf die Herausarbeitung der Pädagogik des ersten großen Abschnittes der konservativen Bewegung, die theoretisch mit der Lehre Friedrich Julius Stahls und politisch mit dem Rücktritt Friedrich Wilhelms IV. und dem Beginn der neuen Ära abschließt. Ihre Fortführung, die sowohl die Kulturpolitik der konservativen Partei im 19. und 20. Jahrhundert als auch die, von ihr unabhängige, von Lagarde und Langbehn ausgehende und in die Gegenwart hineinwirkende — ihrem Wesen nach ebenfalls konservative — Richtung in der Pädagogik behandeln soll, muß ich mir darum für später vorbehalten.

Für die vorliegende Arbeit haben sich vier, jeweils durch die neue historische Situation bestimmte Stufen der Entwicklung ergeben. Sie behandelt

1. Justus Möser als den ersten Repräsentanten der konservativen Grundhaltung und seine Auseinandersetzung mit der Anthropologie und Pädagogik der Aufklärung.

2. Den Aufbruch der konservativen Bewegung nach der französischen Revolution (Burke) und Rehbergs Kritik an der Pädagogik Rousseaus.

3. Den romantischen Konservatismus und sein Verhältnis zur pädagogischen Reform in Preußen.

4. Den Kampf der konservativen Kulturpolitik gegen den Neuhumanismus und die Pädagogik Diesterwegs.

1. Kapitel.

Justus Möser als Repräsentant der konservativen Grundhaltung und seine Auseinandersetzung mit der Anthropologie und Pädagogik der Aufklärung.

I. Die historische Situation.

Als sich im Jahre 1848 in Preußen mit der Gründung der „Neuen Preußischen Kreuz-Zeitung" eine konservative Partei bildete, war dies nur die politische Manifestierung einer schon bestehenden Bewegung. Der historische Ort, an dem die später als Konservatismus bezeichnete geistige Richtung entstanden ist, liegt in dem Zeitalter, das die Haltung des Bewahrens und Erhaltens am radikalsten abgelehnt und das sich selbst als das Zeitalter der Aufklärung bezeichnet hat. Im Wesen der Aufklärung, der „Volksbildungsbewegung des Rationalismus"[1]) liegt es, daß sie das rationalistische Grundstreben, allgemein gültige Gesetze als Mittel zur Beherrschung der Natur und zur Regelung des Lebens, das zunächst nur theoretisch verwirklicht worden war, nun in der praktischen Lebensführung selbst geltend zu machen sucht. Nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch sollte sie zum alleinigen Maßstab aller menschlichen Einrichtungen gemacht werden. Dadurch drohte der Rationalismus, der, weil er nach den politischen und religiösen Wirren der Revolutionszeit und des Dreißigjährigen Krieges der europäischen Menschheit die rettende Möglichkeit zu sein verhieß und sie mit Enthusiasmus für die vernunftgemäße Neuordnung aller Lebensverhältnisse erfüllte, die ursprüngliche Ehrfurcht vor dem Bestehenden und Geltenden zu zerstören und zu vernichten.

II. Justus Möser als konservativer Denker.

In diese Zeit, die von dem Optimismus der Aufklärung erfüllt ist, fällt das Leben Justus Mösers. Er ist aufgewachsen und erzogen noch ganz im Geiste des Rationalismus und hat sich von ihm erst im Laufe seiner praktischen, staatsmännischen Tätigkeit im Dienste des geistlichen Fürstentums Osnabrück an entscheidenden Stellen losgelöst. Doch bleibt

---

[1]) Vgl. Elisabeth Heimpel-Michel, Die Aufklärung, Gött. Stud. z. Pädag. 1928, S. 20.

er trotz aller Kritik in manchen Zügen durchaus dem Geist seiner Zeit verbunden, so daß mit Recht von ihm gesagt werden konnte, er habe „den Geist milder Aufklärung mit einer tiefen Ehrfurcht vor dem Gewordenen“ [2]) verbunden. Die Eigenart und die Erfordernisse seines Wirkungskreises spiegeln sich in Mösers Auffassungen wieder und geben ihnen die besondere Richtung. Das kleine, in sich geschlossene Bistum Osnabrück, abseits gelegen, war wenig berührt von den Angelegenheiten der größeren Staaten, in denen der Absolutismus entstand. So hatten sich hier die Ordnungen der Väter und die hergebrachten Rechtsverhältnisse in ihrer bunten Mannigfaltigkeit erhalten. Dem verallgemeinernden Geist des Rationalismus, der bestrebt war, die verwickelten menschlichen Angelegenheiten auf klare Begriffe und in einfache Ordnungen zu bringen, mußten diese Zustände als „eine einzige krause Anomalie“ [3]) erscheinen. Aber Möser, dessen Denken durchaus realistisch und auf die konkreten, praktischen Bedürfnisse der Menschen und der Verwaltung der Regierungsgeschäfte gerichtet war, erkennt in ihnen wieder sinnvolle Zusammenhänge, für die der Aufklärung jedes Verständnis verloren gegangen war. Eine eingehende Beschäftigung mit dem Vergangenen vertieft seine Einsicht in die Bedeutung des Gewordenen und der Kräfte, die in ihm wirksam sind. Er lernt in den Besonderheiten, die sich in den Sitten und kleinsten Gewohnheiten, sowie in den Gesetzen und der politischen Verfassung niedergeschlagen haben, das natürlich gewachsene und notwendige Resultat einer durch landschaftliche Einflüsse, wirtschaftliche Bedingungen und ähnliche Einwirkungen bestimmten Entwicklung zu sehen und gelangt zu der Erkenntnis, daß die so entstandenen Ordnungen den an sie gestellten praktischen Anforderungen am besten entsprechen. Von hier aus übt er Kritik an der Tendenz seiner Zeit, die Lebensordnungen einer vernunftgemäßen Neuregelung zu unterwerfen. Als Repräsentant und Verkünder dieser Anschauungen steht er zunächst einsam in seiner Zeit und in seiner Umgebung. Erst nachdem die französische Revolution Europa aufgerüttelt hat, entstehen ihm Mitstreiter für die Einsichten, die er schon vorher gehabt und ausgesprochen hatte.

Durch eine reiche publizistische Tätigkeit sucht Möser in diesem Sinne belehrend auf sein Publikum einzuwirken. In der Mehrzahl seiner Aufsätze finden wir dieses Motiv: Die in seinem Lebensbereich noch bestehenden hergebrachten Ordnungen gegen den Einbruch moderner Ideen zu schützen und seine Mitbürger von dem tiefen Sinn des Herkommens zu überzeugen. Seine Abhandlungen, die großenteils in den Jahren 1768—82 in den Beilagen zu den Osnabrücker Intelligenzblättern erschienen sind, wurden später gesammelt und unter dem Titel „Patriotische Phantasien“ herausgegeben. Diese liegen den folgenden Ausführungen

---

[2]) Franz Schnabel, Deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts, Freiburg 1929, S. 189.

[3]) Dilthey, Werke, Bd. 3, S. 249.

zugrunde. Wir finden hier all die Züge, die als charakteristisch für das konservative Denken herausgestellt worden sind, wieder. Von dem realistischen, auf die konkrete Forderung des Tages gerichteten Sinn Mösers war schon die Rede. Dieser Realismus hatte ihn den Wert des Bestehenden erkennen lassen und ihm den Blick für die individuelle Besonderheit alles Gewachsenen geöffnet. Er verteidigt das positive Recht und die Notwendigkeit seiner Kontinuität gegenüber dem Naturrecht des Rationalismus. Er tritt ein für die Aufrechterhaltung der ständischen Gliederung und des Zunftwesens, die im Zeitalter des Absolutismus und der anbrechenden Industrialisierung gefährdet waren, und seine Vorliebe gehört den patriarchalischen Verhältnissen des ländlichen Lebens. Die durch die Natur bedingte, immer sich gleichbleibende Lebensordnung des Bauern erscheint ihm vorbildlich. Wie er denn überhaupt das „Sichbescheiden" in engbegrenzten Verhältnissen, das gar keinen Fortschritt will, ebenso wie die damit zusammenhängenden Eingenschaften der Einfachheit und Sparsamkeit immer wieder rühmt. Über das Problem der Ungleichheit der Menschheit und ihrer Freiheit handelt Möser verschiedentlich und polemisiert gegen die Lehre von den Menschenrechten und ihre Forderung der politischen Gleichheit. Die politischen Rechte und Freiheiten der Einzelnen sind für ihn gebunden an die Leistung für das Allgemeinwesen, und darum ungleich.

Von denselben Grundgedanken wie seine politischen Anschauungen sind Mösers Anthropologie und seine Gedanken über Erziehung bestimmt, die jetzt im einzelnen dargestellt werden sollen. Diese Darstellung kann sich nur auf einzelne, aus den „Patriotischen Phantasien" entnommene Äußerungen stützen, weil Möser nirgends seine diesbezüglichen Gedanken systematisch zusammengefaßt hat. Auch hier ist es sein Bestreben, den „modernen" Erziehungsmethoden gegenüber die Bedeutung der alten, einfachen Erziehungsweisen zu zeigen. Er richtet sich dabei gegen die deutsche Aufklärungspädagogik, die zu jener Zeit Praxis und Theorie der Erziehung beherrschte und die gerade damals in der Person und Wirksamkeit des Philantropen Basedow, in dem das pädagogische Aufklärungsstreben besonders typisch zur Erscheinung kam, das Interesse der gebildeten Welt erregte. Abeken berichtet,[4]) Möser scheine von Basedow etwas erwartet zu haben, denn sein Name stehe wie die Osnabrückische Regierung in der Liste derer, die Geld herschossen zur Verwirklichung der pädagogischen Ideen, die dieser verkündete. Jedoch erhebt Möser in entscheidenden Punkten ausdrücklichen Widerspruch gegen den Philantropismus, wie aus einem Brief an Basedow nach Lektüre von dessen Methodenlehre und aus verschiedenen seiner Aufsätze eindeutig hervorgeht.

III. Mösers Anthropologie.

Mösers pädagogische Stellungnahme ist durch seine Vorstellung vom Wesen des Menschen bestimmt, darum muß diese zunächst ins Auge

[4]) Möser, Werke, hsg. v. Abeken 1842, Bd. 1, Einl. S. 20.

gefaßt werden. Auch in seinen anthropologischen Betrachtungen geht Möser grundsätzlich von der Erfahrung aus, von dem Menschen, wie er ihm im täglichen Umgang begegnet. Und hier erlebt Möser nun ein völlig anderes Menschentum, als es die Aufklärung verkündete und zur Grundlage ihrer Pädagogik machte. Sie sah den Menschen vor allem durch die Fähigkeit vernünftig zu denken von aller anderen Kreatur unterschieden und durch sie in Stand gesetzt, sowohl nach außen eine vollkommene Weltordnung als nach innen die sittliche Vollendung des Menschen zu verwirklichen. Für sie mußte also alles von der intellektuellen Kultur und ihrer Steigerung abhängen. Indem es die Bestimmung des Menschen in der Herrschaft der Verstandeskräfte sah und von dem Wunsch, daß das menschliche Handeln von ihnen bestimmt werde, geleitet, gelangte das philosophische Denken des 18. Jahrhunderts zu einer intellektualistischen Psychologie, wie sie auch Herbart noch vertritt, für die die „Vorstellung" das Grundelement aller seelischen Tätigkeit und der „Gedankenkreis", die vernünftige Einsicht, richtunggebend sind, und von hier aus zu der Anschauung, daß das natürliche Streben der Seele die Entfaltung des vernünftigen Menschentums sei. Ist diese Auffassung an einem theoretisch abgeleiteten Sein-Sollenden orientiert ist, so ist die Menschenbetrachtung Mösers, der von sich sagt, er habe immer gewünscht, die nützlichen Wahrheiten, die ihn „von der Erfahrung aus dem täglichen Leben an die Hand gegeben" worden seien, auf eine eindringende Art zu predigen, eine durchaus realistische, die die Grenzen eines von der konkreten Wirklichkeit abstrahierenden, idealistischen Menschenbildes zu zeigen sucht. Vor allem sind es zwei Momente, die er hier geltend macht.

Zunächst wendet er sich gegen das Bildungsideal des „verständigen", „einsichtsvollen" und darum „mäßigen" Menschen, wie es Basedow vorschwebt, wenn er sagt: „Verhüte soviel du kannst, die Heftigkeit und das Wachstum und die oftmalige Wiederkehr der Affekte, (das sind „ein Verlangen und ein Abscheu, eine Hoffnung und eine Furcht, eine Freude und eine Traurigkeit, welche so heftig sind, daß sie uns das gewöhnliche Vermögen zur Überlegung der Handlungen und zur Beurteilung der Umstände rauben") dieses wird dir nach und nach gelingen, wenn du dich gewöhnst, alle möglichen Zufälle vorher zu überlegen." [5]) Möser beobachtet nun die Menschen seiner Zeit und sieht, daß ihr Leben zwar in Bedächtigkeit und wohlüberlegter Mäßigung dahinfließt, in all seinen Äußerungen durch die Vernunft kontrolliert, aber er vermißt an ihnen ebenso wie die Männer des „Sturm und Drang" und, in seiner Weise, Rousseau, die natürliche Schwungkraft des ursprünglichen Lebens, die aus starken Gefühlen und Willensimpulsen hervorgeht, ohne durch Überlegung gehemmt zu werden: „Die Gelehrsamkeit hat alle menschlichen Lustbarkeiten geschwächt und verhunzet!" [6]) Und an anderer Stelle schreibt er:

---

[5]) Elementarwerk, Bd. 2, Dessau 1774, S. 285.

[6]) Möser, Werke, a. a. O., V, 37.

„. . . daß ich nun auch im Genusse aller Menschenfreuden so sparsam und pipisch sein soll, damit bleib mir vom Leibe." „Unsere heutige Mäßigkeit macht lauter Schleicher, die des Morgens ihr Gläschen und des Abends ihr Kännchen trinken, anstatt daß die vormalige Ausgelassenheit zu gewissen Jahreszeiten einem Donnerwetter mit Schlossen glich. . . . wir dagegen opfern der Mode täglich, verfolgen unsere Feinde auf die artigste Manier und schwindeln vor allen plötzlichen Zufällen." [7]) Die Sitten und Bräuche sind zwar im Vergleich zu den „vormaligen" Zuständen sehr verfeinert, dadurch daß alle natürlichen Regungen überwacht und in Grenzen gehalten werden durch die Erkenntnis dessen, was zuträglich und vernunftgemäß ist. Aber damit sind auch die natürlichen Quellen der Lebenslust verloren gegangen. Die Knochen bekommen keine Härte und die Nerven keine Stärke mehr. „Die Zierlichkeit ist der Tod aller Lustbarkeiten. Kein Ellbogen auf dem Tisch, kein Glas in der Hand, kein Auge, das glüht, kein Herz, das lacht, schieß mich tot, Kerl, damit ich das Unglück nicht länger ansehen muß." [8]) Möser sieht demnach in der Verwirklichung dieser Seite des Menschenideals der Aufklärung keine Steigerung des Lebens, keinen Höhepunkt der Menschheitsentwicklung, sondern im Gegenteil durch die einseitige Bewertung des Verstandes, die die volle Entfaltung der anderen menschlichen Seelenkräfte hindert, eine Schwächung, eine Verminderung seiner Möglichkeiten, die zur Folge hat, daß sich die Menschen nirgends über das Normalmaß ihrer wohlgeordneten Verhältnisse und Handlungen, über einen wohlbegrenzten und behüteten Lebensrahmen hinaus zu überdurchschnittlicher Leistung und Größe zu erheben vermögen.

Ganz besonders verkümmert in dieser Hinsicht erscheinen ihm die Frauen seiner Zeit, und er ergießt seinen Spott über die „Empfindsamen" und die „himmelblauen Mädchen", so wenn er sagt: „Die jetzigen Schönheiten sind ohnehin so fein, so zart und so geistig, sie verfliegen so leicht und sind so changeant, daß man es fast nicht wagen kann, mit dem Pinsel oder der Feder daran zu kommen, ohne etwas zu zerstören." Kaum eine ist richtig gesund, alle haben sich über eine Schwäche der Nerven oder über Migräne zu beklagen, und ihre Sinne sind derart verfeinert, daß sie bei dem kleinsten Anlaß in Ohnmacht fallen. Sie sprechen überaus zierlich französisch, aber „keine hat das Herz, sich zum Säen und Pflanzen in die März- und Aprilluft zu wagen." [9])

Den Grund all dieser Verkümmerung, zu der die Aufklärung tatsächlich in ihrer praktischen Ausführung weitgehend geführt und den Typ des bedächtigen Spießbürgers hervorgebracht hat, trotzdem ihr ursprünglicher Bildungswille gerade aus dem Glauben an einen höheren und vollkommeneren Menschentypus hervorgegangen war, sieht Möser nun, und

---

[7]) A. a. O., IV, 28, 32.
[8]) A. a. O., I, 268.
[9]) A. a. O., I, 208.

das ist das zweite grundsätzliche Moment seiner Kritik, in der Verkennung und Unterdrückung der eigentlichen Natur des Menschen. Sie ist nach Mösers Auffassung triebhaft und nicht rational. Die stärksten Triebfedern menschlichen Handelns liegen in Wirklichkeit nicht in der Einsicht, sondern gerade in den rational nicht mehr erfaßbaren seelischen Faktoren, in den im Unbewußten verwurzelten Empfindungen und Leidenschaften, die er, wie aus den im vorhergehenden Abschnitt behandelten Gedanken hervorgeht, zunächst durchaus bejaht und als notwendig zum vollen, starken Menschentum gehörig ansieht. „Der glückliche Mensch wird leichter und schneller geführt als durch kalte Überlegungen, die Leidenschaft, diese edle Gabe Gottes, führt ihn sicherer als die aufgeklärteste Vernunft, und Leidenschaften geben Fertigkeiten, die zur Zeit der Versuchung treuer aushalten als das Urteil, das nach Gründen gefällt werden soll.“;[10]) Diese „geheimen Triebfedern muß man kennen, wenn man als Erzieher oder als Staatsmann auf die Menschen wirken will. Eine besondere Rolle spielt in Mösers Denken das Verlangen nach Ehre, das er als die mächtigste Triebfeder menschlichen Handels bezeichnet. Daneben erwähnt er etwa noch die „edle Liebe zum Eigentum“, die jeder Staatsmann zu nützen wissen müsse, und die „Begierde zu gefallen, welche jedes Kind wie jeder Mensch in seiner ersten Anlage hat“,[11]) und die eine größere Menge guter Gesinnungen und Taten hervorgebracht hat, als der übertriebene Geist alles Purismus.

Neben dieser positiven Perspektive, die in der Triebbedingtheit des Menschen einen Reichtum und eine besondere Kraft sieht, ergibt sich nun aber für Möser auf der anderen Seite eine durchaus pessimistische Auffassung alles subjektiven Wollens. Denn wenn nicht mehr die Vernunft, die „kühle Überlegung“, die das übrige Seelenleben beherrschende und ihm Richtung gebende Macht ist, sondern nur noch ein sekundäres technisches Hilfsmittel zur Erlangung von Zielen, die von einer ganz anderen Schicht der Seele aus gesteckt sind, und damit ein von innen her die Triebe ordnendes Prinzip geleugnet wird, so muß der von seinen verschiedenen Begehrungen ohne feste Richtung hin und her gerissene Mensch, da, wie Möser formuliert, seine Einsicht beschränkt und er gar zu leicht bereit ist, seine Begierden mit seinem Gewissen zu verwechseln, von außen die Regeln seines Handelns erhalten. Sein Wollen kann nicht der eigenen Entscheidung überlassen werden, darum müssen ihm durch Sitten und Gesetze die rechten und sichersten Wege gezeigt werden. „Gemeine Wege und Regeln bleiben immer nötig, wenn die Genies sich auch noch so weit davon entfernen.“[12]) In demselben Sinne heißt es in einem „Schreiben an den Herrn Vikar von Savoyen, abzugeben bei Herrn Jean Jaques Rousseau“, in dem sich Möser mit der

---

[10]) A. a. O., II, 307.
[11]) A. a. O., V, 307.
[12]) A. a. O., III, 255.

natürlichen Religion auseinandersetzt: „Sie mögen nur immer sagen, die Religion sei solchergestalt nur eine bezaubernde Musik, ein Kappzaum für den Pöbel, ich antworte Ihnen weiter nichts: als wir sind alle Pöbel, und Gott hat besser getan, uns seinen Zaum an die Seele als an die Nase zu legen, denn an einer Stelle, denke ich, war er uns doch nötig, um zu gewissen Endzwecken geführt zu werden." [13]) Nur durch Unterordnung unter die gegebenen objektiven Gebote, nicht durch eigene Entscheidung kann das Triebwesen Mensch über die rein triebhafte Sphäre hinausgehoben, zum sittlichen Wesen werden. Erst durch sie gelangt er zu seinem Endzweck, seinem eigentlichen Menschentum.

Mösers skeptische Auffassung aller subjektiven Einsicht, der er grundsätzlich jeden objektiven Maßstab vorzieht, zeigt sich auch darin besonders deutlich, daß er in Geburt und Alter die sichersten und am wenigsten beleidigende Regel, um Menschen zu unterscheiden, sieht. Die Auswahl der Tüchtigen darf nicht dem subjektiven Meinen unterworfen werden, denn „es ist schimpflicht für den Menschen, sich der Weisheit, oder, was dasselbe ist, der Willkür anderer zu unterwerfen". Der Mensch beruhigt sich, wenn ihm ein Wetterstrahl das Seinige nimmt, er gibt sich zufrieden, wenn er alles durch eine höhere Macht verliert . . . er leidet, weil es Gott haben will . . . Diese Philosophie begünstigt die sogenannten Gottesurteile ungemein. Und die Perser, die die Wahl ihres Königs auf das Wiehern eines Pferdes ankommen ließen, handelten unstreitig vernünftiger als unsere Philosophen und Rechtsgelehrten, welche eine solche Unterscheidung nach Verdienst, Recht und Billigkeit zu unternehmen wagen." [14])

Außer der Vernachlässigung der Triebbedingtheit des Menschen wirft Möser dem „schädlichen Einfluß der herrschenden philosophischen Theorien" ferner vor, daß sie bemüht seien, den bloßen Menschen, unabhängig von seiner Umwelt und seiner Individualität entkleidet, zu betrachten und daß sie sich dadurch von dem „Plan der Natur" entfernen, die in der Mannigfaltigkeit ihren Reichtum zeigt. Die Menschen sind nicht gleich, jeder Einzelne erhält sein eigenartiges Gepräge durch Abstammung, Landschaft und ähnliche Einflüsse, und wie in allem natürlich Gewachsenen sieht Möser auch hierin einen besonderen Wert, und nicht eine zu überwindende Unvollkommenheit, wie die Männer des Rationalismus, von denen er sagt, daß sie in ihrer Richtung auf Allgemeingültigkeit dem menschlichen Geschlecht seine Stärke rauben und in den Werken der Natur wie der Kunst manches Genie ersticken. Und doch hätten jene, fährt er mit Bezug auf Rousseau fort, die „den Menschen in seine erste Wildheit zurückwünschen, um ihn in seiner Originalstärke zu sehen, mehr als eine Gelegenheit gehabt, dieses zu bemerken".[15]) Und

[13]) A. a. O., V, 240.
[14]) A. a. O., V, 86.
[15]) A. a. O., III, 67.

auf die Frage, warum Homer ein so großer Künstler geworden sei, antwortet er: „Wahrlich nicht dadurch, daß er alles in einen prächtigen Modeton gestimmt . . . hat. Nein, er hat zu seiner Zeit die Natur überall, wo er sie angetroffen, studiert . . . und der schönste Ton seines ganzen Werkes ist dieser, daß er die Mannigfaltigkeit der Natur in ihrer wirklichen und wahren Größe schildert und sich nicht in Gefahr setzt, statt hundert Helden nur einen zu behalten." [16]) Es wird Möser demnach auch in der Erziehung darauf ankommen, die Individualität zu bewahren und auszuprägen. Hierfür ist bezeichnend, daß während sich die Aufklärung ausdrücklich an „alle, die Menschenantlitz tragen" wendet und gerade Basedows Pädagogik durchaus kosmopolitischen Charakter trägt, Möser durch seine Besinnung über pädagogische Fragen dazu angeregt wird, eine Abhandlung über „die Nationalerziehung der alten Deutschen" zu schreiben.

Einen weiteren Fehler der rationalistischen Vorstellung des „natürlichen Menschen" sieht Möser darin, daß hier der Einzelne losgelöst von seiner Umgebung beurteilt wird. „Der Mensch ist zur Gesellschaft bestimmt, und es fruchtet wenig, ihn in seinem Einzelzustand zu betrachten." Dabei bedeutet für ihn Gesellschaft nicht die Menschheit als Ganzes, die menschliche Gesellschaft im allgemeinen, sondern das jeweils konkrete Sozialgebilde, der Stand, das Staatswesen, dem der Einzelne angehört. So erhält auch von hier aus das Leben des Menschen seine eigentliche Bestimmung in der Unterordnung und im Dienste einer objektiven Macht. Jedes Kind ist von seiner Geburt an Nutznießer vorgetaner Arbeit und dadurch der Gemeinschaft verpflichtet, ist „Schuldner des Staates". Jede seiner Tugenden erhält ihren Wert nur, „nach dem Maße des Nutzens, den sie dem gemeinen Nutzen schafft", [17]) und sein Leben nur Sinn in dem großen Endzweck des Gemeinwesens. Während aber für Basedow „der Trieb zur liebreichen Tugend oder zur Gemeinnützigkeit nicht nur gewissermaßen natürlich, sondern auch für denjenigen, der die Folgen der Tugend kennt, der wichtigste Teil der Selbstliebe ist", sieht Möser hier deutlich die Gefahr eines Konfliktes und ordnet darum grundsätzlich das Gemeinwohl dem Eigenwohl über.

Zusammenfassend können somit als die charakteristischen Züge des realistischen Menschenbildes, das Möser demjenigen der Aufklärung gegenüberstellt, festgehalten werden: Erstens, daß nicht vernünftige Einsicht, sondern irrationale Kräfte, Triebe und Leidenschaften, die eigentlichen Impulse menschlichen Handelns sind, woraus für Möser folgt, daß dem Menschen die Gesetze seines Tuns von außen, durch die objektiven Ordnungen gegeben werden müssen. Dann, daß jeder Einzelne eine durch Anlage und Lebenssituation bestimmte Individualität ist, und ferner, daß, da der Mensch Glied und Schuldner des Gemeinwesens ist, seine eigentliche Bestimmung der Dienst am allgemeinen Besten ist.

[16]) A. a. O., I, 134 f.
[17]) A. a. O., III, 68.

IV. Aufgaben und Wege der Erziehung.

Aus dieser Auffassung vom Wesen des Menschen ergibt sich als erste und grundlegende Aufgabe der Erziehung die Disziplinierung der triebhaften Natur des Kindes. „Die Leidenschaften sind das erste Prinzip, wonach das kaum geborene Kind handelt, und seine Erziehung beruht darin, daß wir diesen, ihren von ungefähr aufgegangenen Samen nicht wild aufschließen lassen, sondern gehörig kultivieren." [18]) Die ursprünglichen Triebe und Begehrungen müssen bearbeitet und veredelt manche in ihrer Auswirkung gehemmt, andere unterstützt und entfaltet und so auf bestimmte, durch die vorhandenen Lebensordnungen gegebenen Ziele ausgerichtet werden. Das Problem der Bildung der Willensimpulse an sich hatte es in der Aufklärungspädagogik, jedenfalls soweit sie an dem festländischen Rationalismus orientiert ist, nicht gegeben.[19]) Für sie galt weitgehend, was in einer akademischen Rede „Vom Nutzen der Wissenschaften in Rücksicht auf die Bildung des Herzens" im Jahre 1763 von Graf Morawitzky gesagt wird: „Die Bildung des Herzens ... ist ein Werk der Aufklärung des Verstandes. ... Indem die Wissenschaften den Verstand bilden, bilden sie das Herz. ... Der Wille folget auf das Urteil nicht anders als der Donnerschlag auf den Blitz. Man vermehre nur die Einsichten des Verstandes, so hat man dadurch auch schon die Güte des Herzens gefördert." [20]) Hier wird die alte sokratische Gleichsetzung von Tugend und Wissen wieder aufgenommen, obwohl, wie Leser zeigt, die Aufklärung des 18. Jahrhunderts diese Auffassung nicht mehr so uneingeschränkt und konsequent vertreten kann, wie das klassische Griechentum, weil sich hier schon „zuviel von christlich-religiösen und erkenntnis-kritischen Momenten, die im Willen und in der Gesinnung den entscheidenden Punkt sehen heißen",[21]) ohne freilich den intellektualistischen Rahmen prinzipiell zu sprengen. Nach Mösers Auffassung von der seelischen Struktur des Menschen muß demgegenüber Charakterbildung im Sinne der Kultivierung der Willensantriebe selbst eine besondere, und zwar die zentrale Aufgabe der Bildung sein. So läßt er eine Mutter an einen „philosophischen Kinderlehrer" schreiben: „Alles, was Sie von dem Unterricht des Verstandes und der Besserung des Willens sagen, verwerfe ich nicht, nur müssen Sie den letzten nicht bloß von dem ersten abhängen lassen." [22])

---

[18]) A. a. O., V, 306.

[19]) Während Locke die Notwendigkeit sieht, „den Geist selbst geschickt zu machen, sich nur nach seinen inneren Notwendigkeiten zu entscheiden, auch gegen die Neigungen" (Leser, Herm.: D. pädagog. Problem i. d. Neuzeit, München/Berlin 1925, S. 349) und darum die erste Aufgabe der Erziehung darin sieht, das Kind zur Beherrschung seines eigensinnigen, stürmischen Wollens zu führen, um der Vernunft zum Siege zu verhelfen.

[20]) Zit. nach Heimpel-Michel, a. a. O., S. 30.

[21]) Leser, a. a. O., S. 574.

[22]) Werke, II, 306; Möser.

Aus der Bestimmung des Menschen als eines politischen Wesens, dessen Aufgabe der Dienst am allgemeinen Besten ist, ergibt sich die weitere Forderung an die Erziehung, in den Menschen den bestimmten Willen, sich für das Gemeinwesen einzusetzen, zu erzeugen. Dieser wird von Möser als patriotische Grundhaltung bezeichnet, als das Gefühl der Mitverantwortung für die öffentlichen Angelegenheiten, als der Geist, aus dem heraus „ein jeder das Allgemeinwohl zu seiner Privatangelegenheit macht." [23]) In dieser Richtung erziehend auf seine Landsleute einzuwirken, war, wie schon der Titel ausdrückt, und wie er selbst in der Einleitung zum zweiten Bande sagt, seine Absicht bei der Abfassung der „Patriotischen Phantasien". Es heißt hier, daß er erstrebt habe, „durch den Kanal derselben" die Landtagshandlungen und andere öffentliche Staatssachen dem Publikum mitzuteilen und seinen Landsleuten von jeder Wendung der Landesregierung und Verfassung die vollständigste Kenntnis zu geben und dadurch in ihnen „eine wahre Liebe für ihren Herrn und diejenigen, so ihm raten und dienen, ein sicheres Vertrauen auf ihre Geschicklichkeit und Redlichkeit, einen edlen Mut und einen hohen Grad von Patriotismus beizubringen."

Der eigentliche Dienst am Staat, der bei Möser im besonderen als volkswirtschaftlicher Kulturzusammenhang gesehen wird, besteht aber vor allem in der praktischen Arbeitsleistung. Daraus folgt als weitere Aufgabe der Erziehung, daß sie den Menschen zu dieser praktischen Leistung fähig macht, also: Erziehung zu praktischem Können, Ausbildung von Fertigkeiten. Möser wirft der Aufklärung vor, daß sie gerade in diesem Punkte völlig versagt habe, daß sie nur zu enzyklopädischer Bildung, zum „Bescheidwissen", nicht aber zum Können geführt habe, daß durch sie die Menschen nur „spitzfindig statt brauchbar" geworden seien. Auf Brauchbarkeit kommt es aber nach Mösers Auffassung von der Bestimmung des Menschen ganz entscheidend an. Geistige Bildung im allgemeinen ist für ihn nur ein „Luxus der Seele". „Die ganze sogenannte schöne Erziehung ist höchstens die Frisur der gesunden Vernunft, und es ist eine lächerliche Torheit, ehender an die Frisur als an das Linnen zum Hemde zu denken. Dieser Luxus der Seele ist nichts als ein prächtiges Elend, und die Folge davon ist für die Seele ebenso erschrecklich, als die übermäßige Wollust für den Körper. Sie verzärtelt, schwächt und verwöhnt den Geist." [24]) Auch aus diesem in der psychischen Struktur des Menschen selbst liegenden Grunde sieht Möser einen Grundfehler der Erziehung seiner Zeit darin, daß sie eher zum Wissen als zum Können führt. Der Anfang der Erziehung soll mit den Fertigkeiten gemacht werden, denn „so wie man es jetzt anfängt, da man nämlich den Kindern Verstand geben will, ehe sie Fertigkeiten erlangt haben, bringen

---

[23]) A. a. O., III, 90.

[24]) A. a. O., I, 210 f.

wir niemals große Leute heraus".[25]) Dieser Weg der Erziehung widerstrebt der menschlichen Natur. „Nicht zum Schreiben und Lesen, sondern zum Säen und Pflanzen ist der Mensch geboren." Auch hier schwebt Möser wieder die bäuerliche Lebensform als Vorbild und als die der menschlichen Natur gemäßeste vor. „Die Quelle alles wahren Vergnügens ist (praktische) Arbeit. Aus dieser kommt Hunger und Durst und Verlangen nach Ruhe, und wer diese drei Bedürfnisse recht empfindet, kennet Wollust." [26]) Wenn hier wieder der entscheidende Wert auf die Ausbildung der Fertigkeiten gelegt wird, so ist mit dieser Forderung auch die Notwendigkeit einer Differenzierung des Bildungswesens gegeben. Für sie spricht außerdem Mösers positive Bewertung der individuellen Eigenart, die durch die Erziehung nicht zerstört werden darf, sondern im Gegenteil bewahrt und gefördert werden soll. Während auf der Grundlage der rationalistischen Anthropologie der Gedanke der Einheitsschule, dessen bedeutendster Verfechter im 18. Jahrhundert Condorcet ist, und die zum ersten Mal in der französischen Revolution programmatisch gefordert wurde,[27]) erwachsen ist, wird hier an einer ständisch differenzierten Organisation der Bildung festgehalten. Nur eine gewisse Zeit lang sollen alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden, denn „es wäre nicht gut, wenn jeder zu scharf nach einer einzigen Bestimmung erzogen würde, das gesellschaftliche Band könnte darunter leiden, ... jedoch ist es ratsam, sobald als möglich auf die Bestimmung einzulenken," [28]) denn der Mensch muß mehr gelernt haben als nach einer Schablone zu handeln.

Es sind nun noch die Mittel und Wege aufzusuchen, die zur Erfüllung dieser Aufgaben führen sollen. Entsprechend der Einstellung Mösers liegen über das praktische Erziehungsgeschäft selbst wesentlich mehr Äußerungen von ihm vor als über die anthropologischen Grundlagen und die Zielbestimmung. Da ist zunächst von der Bildung des Willens als der grundlegenden Aufgabe zu sprechen. Sie wird von Möser an die in der Natur des Kindes liegenden Triebkräfte angeknüpft und ist nicht, wie für Basedow, „Tugendlehre", sondern „Zucht". So sagt Möser: Jede Mutter „wird nach einem praktischen Gefühl die Hauptleidenschaft des Kindes zu seiner Besserung gebrauchen und ihm bloß den unmittelbaren Schaden ausmalen, den es von seiner Handlung hat, statt ihm einen Begriff von deren Moralität zu geben. Es ist allgemeine Erfahrung, daß man ein Kind mit einem Zuckerbrot weiter bringt als mit dem besten Schlusse," dagegen ist es bloße Theorie, „daß jeder Mensch durch Gründe in Worte

---

[25]) A. a. O., V, 71.

[26]) A. a. O., I, 94.

[27]) So in der Verfassung vom September 1791: „Es soll eine öffentliche Erziehung geschaffen und eingerichtet werden, gemeinschaftlich für alle Bürger". Zit. nach Elisab. Siegel: Das Wesen der Revolutionspädagogik, Langensalza 1930, S. 62.

[28]) Möser, a. a. O., V, 70.

gefasset regieret werden müsse," [29]) wie es die Aufklärung forderte. Darum ist es besser, die Kinder mit einem Netz von Maßnahmen zu umgeben, die auf ihre natürlichen Triebe wirken und so ihr Tun durch den Anreiz einer Belohnung oder durch die Furcht vor Strafe bestimmen. Dadurch wird ihnen nachhaltiger eingeprägt, was gut und böse ist, als durch Vernunftgründe. „Der unmittelbare Schade wirkt näher und schärfer als der entfernte, der durch Schlüsse herbeigeholt wird." [30]) Zwar will der Mensch von allen Dingen einen Grund wissen, aber „man muß einem jeden den Bissen so zuschneiden, wie er ihn vertragen kann und satt davon wird".[30]) Das ist keine verwerfliche Täuschung, denn das Kind braucht andere Gründe, als der Mann, und der einfache Mensch andere, als der Weise. Und wo Basedow einen grimmigen Kampf führt gegen den Aberglauben, gegen alles, was wider den Lauf der Natur ist und nicht als Wahrheit bewiesen werden kann, und darum auch alle „Feenmärchen" und „Fabeln" den Kindern fernzuhalten anrät, weil sie dadurch von vernünftiger Einsicht abgehalten werden, schreibt Möser „Etwas zur Verteidigung des sogenannten Aberglaubens unserer Vorfahren". Ebenso wie diese Klötze an ihre Schlüssel banden, um sie nicht zu verlieren, „verfuhren sie auch mit den nützlichen Wahrheiten, welche sie der Jugend recht tief einprägen wollten: Sie hingen jeder guten Lehre ein Klötzchen an, indem sie sie in eine Spruchweisheit kleideten, damit sie ihr bald wieder einfallen oder zur rechten Zeit ins Gedächtnis treten möchte. So sagten sie etwa: So manches Salzkorn ihr verstreut, so manchen Tag werdet ihr vor der Himmelstür stehen müssen. Oder: Legt die Messer nicht auf den Rücken, die heiligen Engel möchten sich darauf die Füße zerschneiden. In der neueren Zeit will man sogar bei Kindern alles durch reine Gründe zwingen und fürchtet, jene Anhängsel möchten eine üble Wirkung tun und die Leute zum Aberglauben verführen. Aber jedes Volk und jedes Zeitalter hat sich solcher Hilfsmittel bedient, um dasjenige in allegorische Handlung zu verwandeln, was sich als trockene Lehre nicht so gut einprägen würde. Sie sind kunstmäßige Mittel, die Aufmerksamkeit auf jene wichtigen Pflichten zu halten, und oft „der kurze symbolische Ausdruck eines edlen Gefühls".[31]) Um ihre Triebkräfte in die rechten Bahnen zu lenken und auf die gegebenen Ziele auszurichten, müssen die Seelen der Kinder „mit Fluchen und Segnen, mit Strafen und Belohnungen und mit allen Spann- und Sperrhölzern, die nur möglich sind", umgeben werden, um ihren Willen „gerade zu ziehen und vor dem Überschlagen zu bewahren".[32]) All diese Einwirkungen faßt Möser zusammen in dem Begriff der Zucht und sagt von ihr: „Überhaupt scheint mir der Mensch geboren, um unter der Zucht zu leben. Den Vornehmen peitscht die Ehre oder die

---

[29]) A. a. O., V, 311.
[30]) A. a. O., II, 306.
[31]) A. a. O., V, 37 f.
[32]) A. a. O., IV, 59.

erschreckliche fürstliche Gnade mit Skorpionen zur Sklavenarbeit, der Soldat würde ohne Zucht der Fluch des menschlichen Geschlechtes sein, und wie sollte denn der Landmann in Ordnung gehalten werden, wenn nicht entweder Not oder Geiz oder ein pfändender Richter ihn dazu nötigten?“ [33]) Auch hier unterscheidet er sich grundlegend von dem Menschenfreunde Basedow und der von ihm vertretenen pädagogisch ausgewerteten eudämonistischen Aufklärungsethik, für die Tugend und Glückseligkeit in eins fiel. Während es bei Basedow heißt: „Glückseligkeit der lebenden Wesen ist der Zweck des Schöpfers,“ [34]) muß Möser von seiner Menschenkenntnis aus „die süßen Sittenlehrer“ verdammen, „die den Weg zum Himmel ebener als unsere Heerstraßen machen und für die vornehmen Sünder mit Pelouse belegen“.[35]) Und wo Basedow sich rühmt, eine Methode gefunden zu haben, die „für Lehrer und Schüler eine Lust“ ist und die es ermöglicht, in einem Jahr eine Sprache vollkommen zu erlernen, sieht Möser gerade darin den Hauptfehler der philanthropischen Erziehungsweise, daß hier Kinder, die man zu großen Männern bilden will, alles „spielend“ fassen sollen. In einem Aufsatz „Die Erziehung mag wohl sklavisch sein“ heißt es: „Es wird ihnen alles so süß und leicht gemacht, sie durchfliegen den Kreis aller Wissenschaften, ... daß man denken sollte, der römische Redner, welcher seine Brust erst jahrelang unter einer bleiernen Platte arbeiten ließ, um sie nachher mit desto mehr Macht heben zu können, sei ein großer Narr gewesen. Was kommt aber bei diesem unserem spielenden Lernen heraus? Süßes Gewäsch, leichte Phantasie und ein leerer Dunst,“ [36]) die Geschicklichkeit, von allen Dingen witzig zu sprechen und kein einziges vom Grunde zu verstehen. Kräfte wachsen nur durch „eisernen Fleiß“, dadurch, daß jeder Mensch von klein auf „angestrengt“ wird. Wenn auch das Kind mit Strafen gezwungen werden muß, so sind dies für Möser „wohltätige Strafen und Tränen“. Ebenso wie das Kind nur durch die Züchtigung des Erziehers, so wächst auch der Erwachsene nur unter dem Druck harter Schicksale, unter der Zuchtrute Gottes über sich selbst hinaus. Während die Aufklärung bestrebt ist zu erweisen, daß mehr Gutes als Böses, mehr Vergnügen und Zufriedenheit als Schmerz und Verdruß in der Welt ist, und danach trachtet, alles „Übel“ möglichst auszuschalten, sieht Möser gerade darin eine erziehende und lebensteigernde Kraft. „Lange glückliche und wohlfeile Zeiten schläfern den Menschen endlich ein ... Alles geht so gleichgültig wohl, daß auch selbst das größte Genie nur halb entwickelt wird.“ Allein *unter dem Druck der Not*, „wenn die Gefahr Helden fordert, dann neigt sich alles wirksam und groß, die Seele erstaunt über ihre eigenen Kräfte und der Mensch zeigt sich *als ein der Gottheit würdiges Geschöpf*“.[37])

---

[33]) A. a. O., II, 223.
[34]) Elementarwerk, II, S. 301.
[35]) Möser, Werke, I, 446.
[36]) A. a. O., III, 133.
[37]) A. a. O., II, 40 f.

Das entscheidende Mittel, den Willen des Kindes im besonderen auszurichten auf seine Verpflichtung gegenüber der Gemeinschaft und seine Mitverantwortung am bürgerlichen Leben zu erwecken, sieht Möser im Geschichtsunterricht. Die Geschichte gilt ihm als die beste Lehrmeisterin der patriotischen Gesinnung. Von Basedow befragt, was er von seiner neuen Methode des historischen Unterrichts, die das geschichtliche Geschehen als Mittel des Moralunterrichts, als Exempel wichtiger Sittenlehren und Klugheitsregeln auswertet, halte, antwortet er: „Die Geschichte muß keine Lehrerin der Moral, sondern der Politik sein. Die Verschwendung z. E. ist ein moralisches Laster, allein die Geschichte muß es nur als ein politisches behandeln ... Meiner Meinung nach sollten die Kinder durch die Geschichte sofort von dem Originalkontrakt, welchen die bürgerliche Gesellschaft, worin sie leben, errichtet hat, belehrt werden. Sie sollten frühzeitig lernen, daß ein eigener erbrechteigener Herd sei, was für eine Stimme daraus zu den allgemeinen Angelegenheiten gehe ... wieviel sie von ihrem Eigentum und ihrer Freiheit zum allgemeinen Besten aufgeopfert haben. Sie sollten wissen, daß alles, was sie dereinst an der schuldigen Aufopferung ermangeln lassen, die erste politische Sünde ... sei." [38])

Handelte es sich bisher um die eigentlich sittliche Erziehung, um die Bildung des Willens und der Gesinnung, so bleibt noch die Frage nach der Methode, durch die die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden sollen. Ebenso wie Möser sich in der Bestimmung des Unterrichtsziels von der Aufklärungspädagogik abhebt, steht er auch in der Bestimmung der methodischen Mittel im Gegensatz zu ihr. Anstelle einer theoretischen Besinnung, die durch Analyse von dunklen, noch durch irrationale Momente wie Empfindungen und Begehrungen „getrübten" Erfahrungen zu klaren Begriffen zu gelangen sucht, tritt für Möser gerade wieder die praktische Erfahrung, wie sie in der Wirklichkeit des Lebens gegeben ist: „Wohlan„ ich will mich deutlicher erklären, warum ich den praktischen Unterricht dem wissenschaftlichen vorziehe und warum ich glaube, daß der praktisch erzogene Mensch, wenn es zur Tat kömmt, sein Abenteuer besser bestehe als der andere ... Der wissenschaftliche Unterricht läßt uns das nur stückweise genießen, was wir im praktischen Unterricht auf einmal und im ganzen fassen." Eben weil die praktische Erfahrung den ganzen Menschen in all seinen Regungen erfaßt und nicht nur seinen Verstand, und er dadurch alle Eigenschaften und Seiten des erfahrenen Gegenstandes zugleich kennen lernt, wird er durch sie viel nachhaltiger beeindruckt, als allein durch theoretische Überlegung. Wie glücklich ist der Mensch, der durch die mächtige Wirkung eines Totaleindrucks und nicht durch abstrahierte Regeln bestimmt wird, „der nicht gelernt hat, die Schöpfung mit Hilfe seiner Gedanken in kleine Teilchen zu teilen und jedes derselben allein zu betrachten". Durch Erfahrungen werden Totaleindrücke zu Totaleindrücken summiert, während der wissenschaftliche Unterricht nur mit

---

[38]) A. a. O., X, 116 f.

Abstraktionen und einzelnen Ideen rechnet. Möser fährt dann fort: „Aber demungeachtet sollen sie nicht glauben, daß ich den wissenschaftlichen Unterricht und die Gelehrsamkeit, welche daraus entsteht, verachte. Nein, ich sehe die Gelehrten als eine der edelsten Klassen der Menschen an, der wissenschaftliche Unterricht besteht hier mit seinen Zwecken vollkommen, und ich weiß, daß der praktische Unterricht unendlich durch die Resultate des wissenschaftlichen gewonnen hat." [39]) Allein die übrigen Menschen sollen diese Resultate nützen, ohne mit jenen, den Gelehrten, einerlei Gang zu gehen. Geistige, auf Wissen und Erkenntnis gerichtete Bildung ist also hier nicht mehr wie für die Aufklärung gleichbedeutend mit Bildung überhaupt, sondern eine spezielle Berufsausbildung neben anderen. Von der Einsicht in die Bedeutung der praktischen Lebenserfahrung für den Bildungsprozeß aus beurteilt Möser auch den Wert der Schule und des Unterrichts anders als die Aufklärung, die dazu neigt, ihn zu überschätzen. So sagt er: „Männer, die durch Erfahrung zur See und zu Land erzogen worden und sich einzig und allein durch dasjenige, was ihnen in der Welt aufgestoßen ist, gebildet haben, sind mir immer unendlich mächtiger und größer vorgekommen als alle, welche in der Schule aufgehalten worden, sobald sie nur mit einer genügsamen Summe von aufgestoßenen Begebenheiten genähret waren, und ich getraue es mir in allem Ernst zu behaupten, daß Eltern, welche Gelegenheit haben, ihre Kinder durch die Welt oder durch Totaleindrücke von den zu ihrer zukünftigen Bestimmung gehörigen Dingen zu erziehen, ihre Kinder so wenig als möglich in die Schule schicken sollten." [40]) Die Schulen sind „bisher größtenteils für künftige Gelehrte gemacht, und was sie für die Jugend anderer Stände beitragen sollen, scheint mir dasjenige bei weitem nicht zu wirken, was die praktische Anführung wirken kann".[41]) Diejenige Bildungseinrichtung aber, in der Mösers Forderung einer auf die praktische Erfahrung gegründeten Ausbildung am vollkommensten erfüllt wird, und die für ihn darum die vorbildliche Form der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten ist, ist die Meisterlehre. Nicht nur für einen Handwerker, sondern für alle Berufe gibt sie die rechte „Anführung". Möser weist hin auf die alte Form der Rittererziehung und auf die Notwendigkeit, daß auch zukünftige Staatsmänner eine praktische Anleitung zu ihren Amtspflichten notwendiger brauchen als alle theoretischen Vorbildungen. Darum sollten vom 14. Jahre ab die Schulen künftigen Gelehrten überlassen bleiben, während alle anderen Kinder bei einem Meister ihres Faches in die Lehre gegeben werden sollten. Hier werden ihnen nicht nur die im einzelnen nötigen

[39]) A. a. O., IV, 24 ff.
[40]) A. a. O. V, 68 f.
[41]) A. a. O., IV, 20.

Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern zugleich der Totaleindruck der Lebensform ihres zukünftigen Berufs vermittelt. Ein anderer Vorzug der Lehre ist, daß hier in natürlichster Form die Fachausbildung mit der sittlichen Erziehung verbunden ist. Der Lehrling geht aus der eigenen Familie in die Meistersfamilie über, der Meister tritt in die Rechte des Vaters ihm gegenüber und „züchtigt ihn väterlich, wenn dieser aus dem Geleise geht, und erzieht ihn so zu einem rechtschaffenen Gesellen".[42])

Als Ergebnis der Untersuchung der Gedanken Mösers über Erziehung kann nun festgehalten werden, daß seine auf das konkrete Sein gerichtete Sehweise ihn dazu führte, wieder die Fülle seelischer Kräfte zu erkennen, die dem Menschen noch außer seiner Vernunft gegeben sind, und in ihnen eine Stärke und Steigerungsmöglichkeit zu sehen. Daraus ergab sich ihm ein neues, kraftvolleres Menschenbild, und der Einblick in die Grenzen der Aufklärungspädagogik, die in ihrer einseitigen Richtung auf Schulung des begrifflichen Denkens und Erweiterung des Wissens liegen. Mit seiner Kritik steht Möser in einer Reihe mit Herder, der aus derselben Einsicht heraus die Entfaltung der Totalität der menschlichen Kräfte gefordert hat, und mit Pestalozzi, der die Aufklärungspädagogik vorwirft, sie habe nur zum „Maulbrauchen" geführt, und der der Erziehung wieder die Bildung von Kopf und Herz und Hand zur Aufgabe macht. Weiter erkannte Möser, und auch hierin in Übereinstimmung mit Pestalozzi, den Bildungswert der praktischen Erfahrung und von hier aus die Bedeutung der Meisterlehre und zuletzt die Notwendigkeit, die Erziehung wieder mehr, als die Aufklärung es tat, auf die konkreten Aufgaben in Beruf und bürgerlicher Gesellschaft zu beziehen. In der Tatsache aber, daß Mösers Anthropologie, im Gegensatz zu Pestalozzi, der in seinen „Nachforschungen" ebenfalls von der tierhaften Natur des Menschen ausgeht, der aber trotzdem eine im Menschen liegende sittliche Kraft, einen „göttlichen Funken", an den er letzten Endes seine ganze Pädagogik anknüpft, anerkennt, eine pessimistische Wendung nimmt, liegt die Gefahr und gleichzeitig die pädagogische Grenze seines Menschenbildes. Wenn nach diesem der Mensch nur durch äußere Gewalten, durch einen „Kappzaum" gebändigt werden kann, und nur unter dem Druck der Not sich zu einem der Gottheit würdigen Geschöpft erhebt, so droht Möser von hier aus in eine falsche Autoritätspädagogik zu verfallen, die um ihr Ziel, die Einfügung in die gegebenen Lebensformen, zu erreichen, zu Mitteln greift, die pädagogisch unzulänglich sind. So wenn er in seiner Reaktion auf die Pädagogik der Aufklärung soweit geht, der Bildung des Gedankenkreises überhaupt keine Bedeutung mehr beizumessen, sondern diese allein an die

[42]) A. a. O., IV, 22.

Triebe anknüpft und durch den Anreiz der Furcht vor Strafe oder der Begierde nach Belohnung das Kind zu seinen Zwecken führen will, wo es doch gerade gilt, die Triebe zu beherrschen und unter geistig-sittliche Prinzipien unterzuordnen. Oder wenn mit seiner Forderung der Zucht, die zunächst auch eine wesentliche Lücke der Aufklärungspädagogik ausfüllt, wie sich aus seiner Kampfstellung gegen den Philanthropinismus ergibt, vor allem deren negative Seite, Härte, Strenge und Strafen gemeint sind, durch die der eigene Wille, der doch gerade gesteigert und gestärkt werden soll, nur unterdrückt und gehemmt, und auf der anderen Seite das Moment des Anspornes vernachlässigt, wird.

2. Kapitel.

Der Aufbruch der konservativen Bewegung nach der französischen Revolution und Rehbergs Kritik an der Pädagogik Rousseaus.

I. Beginn einer Theorie des Konservatismus durch Edmund Burke.

Die eigentliche konservative Bewegung entsteht erst — und zwar unabhängig von den Schriften Mösers, den die Konservativen erst später als einen der Ihren erkennen — nach der französischen Revolution, durch sie gewissermaßen hervorgerufen. Erst die Empörung über das von den, von konservativem Lebensgefühl getragenen Menschen instinktiv als widernatürlich und als Unrecht empfundene Geschehen der Revolution gibt den Anlaß zur Gegenbewegung und stellt diese Menschen vor die Notwendigkeit, sich ihre Haltung bewußt zu machen und sie theoretisch zu begründen. Während der Rationalismus seinem Wesen nach an die Bewältigung des Lebens zunächst von der Seite der theoretischen Besinnung herangeht, ist das konservative Verhalten so sehr auf die Realität und ihre praktischen Erfordernisse gerichtet, daß eine theoretische Grundlegung der eigenen Haltung erst durch die Notwendigkeit, sie zu verteidigen, hervorgerufen wird. Schon ein Jahr nach der Revolution erscheint in London die Schrift, die für die ganze Richtung grundlegend geworden ist: die „Reflections on the revolution in France" von Edmund Burke.[1]) England, das damals neben Frankreich politisch und wirtschaftlich fortgeschrittenste Land Europas, mußte durch die Umwälzung in Frankreich am meisten gefährdet sein. So ist zu verstehen, daß hier der erste Gegenschlag entsteht. Dazu kommt der Umstand, daß die französischen Revolutionäre sich vielfach auf die englische Revolution von 1688 berufen und von englischen Revolutionsklubs in dieser Auffassung unterstützt werden. Demgegenüber sucht nun Burke nachzuweisen, daß es sich hier um die Zurückeroberung

[1]) Auf diese außerdeutsche Schrift muß hier darum eingegangen werden, weil durch sie der preußische Konservatismus wesentlich beeinflußt worden ist. Die romantischen Konservativen, vor allem Adam Müller, berufen sich immer wieder auf ihn. Hierzu eine Bemerkung von Roscher, Nationalökonomik, S. 753: „Als ihren bahnbrechenden Vorgänger haben fast alle deutschen Staats- und Wirtschaftsromantiker nicht, wie sie eigentlich sollten, Justus Möser, sondern den großen Parlamentsredner und praktischen Philosophen Edmund Burke angesehen."

alter Rechte des englischen Volkes und nicht um die Realisierung abstrakter Menschenrechte, nicht um einen Bruch mit der Vergangenheit, sondern um die Wiederbelebung vergangener Zustände gehandelt habe.

Burke selbst war Führer der Whigs, berühmt durch seine rhetorische Begabung und anerkannt wegen seiner staatsmännischen Fähigkeiten. Er trat ein für Recht und Gerechtigkeit gegenüber willkürlichen Übergriffen des Parlaments. Aber trotzdem er erfüllt ist von den liberalen Humanitätsidealen der Freiheit und Menschlichkeit, sind für ihn, den praktischen Politiker, die konkreten Gegebenheiten entscheidend, nicht theoretisch abgeleitete Grundsätze. Aus dieser praktischen Haltung heraus wendet er sich gegen die Verwirklichung des Naturrechts und gegen den gewaltsamen Bruch mit der Vergangenheit in Frankreich. Um dieser Einstellung zur französischen Revolution willen überwirft er sich mit seinem Freunde Fox und ist vielen Anfeindungen seiner bisherigen Anhänger ausgesetzt, die ihm vorwerfen, daß er seine Überzeugung verraten habe, und durch Bestechung zum Reaktionär geworden sei. Nach kurzer Zeit tritt Burke dann vom parlamentarischen Leben zurück und setzt sich, in seiner Gegnerschaft bestärkt durch den greuelvollen und zügellosen Verlauf der Revolution, im weiteren sowohl durch mehrere kleine Schriften als auch durch persönlichen Einfluß dafür ein, die Flamme des Krieges gegen das revolutionäre Frankreich zu schüren und bei den europäischen Fürsten für eine gute Aufnahme der Emigranten zu werben. So schreibt er in seinen „Letters on a Regicide Peace": „Es ist kein Krieg für Ludwig XVIII., auch selbst nicht für Frankreichs Eigentum, Tugend und Treue. Es ist ein Krieg für Georg III., für Franz II. und für die ganze Würde, das Eigentum, die Ehre, die Tugend und Religion Englands, Deutschlands und aller Nationen".[2]) „Wir sind im Kriege mit einem System." [3])

Ebenso weitgreifend beurteilt Burke auch schon in seinen „Betrachtungen" die Wirkungen der Revolution. Er sieht mit ihr eine furchtbare Krise, nicht allein für Frankreich, sondern für die Angelegenheiten von ganz Europa anbrechen. Alles scheint ihm aus dem „Geleise der Natur" gewichen zu sein. Dieses Geleise der Natur ist für ihn die historisch gewordene Ordnung. Und während diese bei Möser im wesentlichen ihrer Brauchbarkeit und Zweckmäßigkeit wegen allen Neuerungen vorgezogen wird, geht Burke hier einen Schritt weiter, indem er eine theoretische Rechtfertigung der hergebrachten Verfassung und der ererbten Rechtsverhältnisse unternimmt. Diese Rechtfertigung des historisch Gewordenen ist das eigentliche Kardinalproblem des ganzen Buches.

Im Zusammenhang dieser Arbeit kann es nicht darauf ankommen, im einzelnen Burkes Auseinandersetzung mit den politischen Maßnahmen der großen Revolution herauszustellen, sondern es ist die Aufgabe, die

---

[2]) Übersetzt von A. Wittenberg, Frankfurt/Leipzig 1797, S. 195.
[3]) Ebda., S. 39.

entscheidenden Grundzüge seines Weltbildes und die von hier aus sich ergebende Pädagogik zu betrachten. Die positiven Anschauungen Burkes entwickeln sich aus seiner Kritik an den Maßnahmen der neuen Regierung in Frankreich. Und diese Kritik setzt nun gerade an den Momenten ein, die der Revolution in den Augen ihrer Vollstrecker das eigentliche Ethos gaben und die sittliche Rechtfertigung zur Vernichtung des Bestehenden und zur Neuschaffung der Verfassung: bei der Verwirklichung der Idee der Freiheit und der Menschenrechte und des auf allgemeine Vernunftprinzipien gegründeten „natürlichen" Staates, wie ihn Rosseaus „Contrat social", verkündete. Gerade darin sieht nun aber der Realpolitiker Burke, dem Denken Mösers nahe verwandt, ihren grundsätzlichen Fehler. Nicht allgemeine Prinzipien, sondern konkrete Umstände geben in der Wirklichkeit jeder politischen Maßnahme ihre Bedeutung. Als allgemeines Prinzip „in aller Blöße und Einsamkeit einer metaphysischen Abstraktion" [4]) sind sowohl Regierung als Freiheit gut und notwendig, erst in der jeweiligen konkreten Situation kann jedoch entschieden werden, wie sich beide zueinander verhalten müssen, um ein gesundes Staatswesen zu garantieren. Erst wenn sich eine Verfassung im konkreten Leben bewährt, kann sie gutgeheißen werden. Ihre Aufgabe ist es, den tatsächlichen menschlichen Bedürfnissen abzuhelfen. Hierin allein, nicht in ihrer abstrakten Vollkommenheit liegt ihr Wert. Darum sieht Burke ein Zeichen von politischer Unwissenheit darin, wenn die Führer der französischen Revolution bestrebt sind, die neue Verfassung auf einfachen und allgemeingültigen Grundsätzen aufzubauen und über ihren Theorien von den Rechten des Menschen seine eigentliche Natur und deren wirkliche Gegebenheiten und Erfordernisse völlig vergessen. Denn die menschliche Natur ist kein rational geordneter Zusammenhang, sondern sie ist verwickelt, ein Komplex verschiedenster Interessen, Neigungen und Bedürfnisse. Der Politiker muß berücksichtigen, daß Ideen wie „Freiheit", wenn sie in die Wirklichkeit des bürgerlichen Lebens übergehen, wie Lichtstrahlen, die in ein dichteres Medium eindringen, von ihrem geraden Wege abwärts gebrochen werden und in „der dicken labyrinthischen Masse menschlicher Angelegenheiten" [5]) so mannigfaltige Veränderungen erfahren, daß es töricht ist, sie so zu behandeln, als ob sie in ihrer einfachen Gestalt beharren könnten. Vor allem sind es zwei Züge der Menschennatur, die der „barbarischen Philosophie" der Revolutionäre durch ihr Streben nach Einfachheit und Rationalität entgehen: Einmal verkennt sie die irrationalen Beziehungen zwischen den Menschen, ihre Gefühle, Neigungen und Instinkte. Nach der neuen französischen Verfassung sollen sich die Gesetze nur durch ihre eigenen Schreckniss halten. „Nichts ist übriggeblieben, um die Neigung für das allgemeine Beste zu gewinnen".[6]) Alle Zugänge zum

[4]) Betrachtungen, übers. v. Friedr. Gentz, 3. Aufl., Braunschweig 1838, S. 37.

[5]) A. a. O., S. 116.

[6]) A. a. O., S. 141.

menschlichen Herzen sind verstopft und dadurch dem Staat die eigentlich tragenden Kräfte, die Zuneigung und das Vertrauen seiner Untertanen geraubt. Und doch müssen, fährt Burke fort, bei unserer Familie unsere bürgerlichen Neigungen anfangen. Von da gehen sie weiter zu unseren Nachbarn und den Mitbürgern unserer Provinz. Dies sind „Ruheplätze", „Herbergen" auf unserer Reise zu allgemeinem Bürgergeist. Die Vaterlandsliebe wird durch diese untergeordneten Neigungen nicht ausgelöscht, vielmehr liegen gerade in ihnen die Elemente der Erziehung zur höheren und ausgebreiteten Ansicht der Dinge, welche allein den Menschen dahin führen kann, für die Wohlfahrt des Staates wie für seine eigenen Angelegenheiten zu fühlen. Den Mißständen in Frankreich stellt Burke die englische Verfassung gegenüber. In ihr herrscht eine glückliche Übereinstimmung der künstlichen Schöpfung mit der Natur und ihren „ewig wahren, allmächtigen Instinkten". „Aberwitz und Treulosigkeit haben nicht unsere schönsten Empfindungen wegvernünftelt ... Wir fürchten Gott, wir ehren die Könige ... wir gehorchen der Obrigkeit. Und fragt ihr warum? Weil die Natur des geselligen und zivilisierten Menschen will und verlangt, daß diese Gegenstände diese Gefühle hervorbringen sollen." [7]) Und während man in Frankreich diesen alten, mächtigen Vorurteilen, die das menschliche Geschlecht regieren, den Krieg erklärt hat, erscheint Burke der dickste Rost des Aberglaubens immer noch tausendmal besser als gänzlicher Religionsmangel, eben weil er der Natur des Menschen widerspricht. Darum ist in England der Staat geheiligt und die Konstitution mit den teuersten häuslichen Banden verflochten, damit alle ihren Staat, ihren Herd, ihre Grabmäler und ihre Altäre in einer reinen Flamme der Liebe umfassen.

Zum anderen verkennen die französischen Gleichheitsapostel die tatsächliche Verschiedenheit der Menschen. die durch Anlage und Milieu bedingt ist. Sie suchen alles eben zu machen und verkehren dadurch nur die natürliche Ordnung der Dinge, nach der jedem Bürger die Rechte und Freiheiten zukommen, die ihm als Glied seines Standes von alters her durch Verträge bestimmt sind. In einem gesund gegliederten Staat, in dem die Menschen nicht zu „Menschen überhaupt hinaufvernünftelt" sind, herrscht darum wahre moralische Gleichheit, die die Rechte gewährt, die ihm zukommen, und die notwendig mit reeller Ungleichheit verbunden ist. Hier wirft Burke die Frage nach der Möglichkeit des Aufstiegs von einem niederen Stande zu Einfluß und Ansehen auf. Eine solche Möglichkeit muß nach seiner Meinung bestehen, sie darf jedoch nicht zu leicht gemacht und nicht alltäglich werden. Seltenes Verdienst muß eine Feuerprobe bestehen. „Der Tempel der Ehre muß notwendig auf einer Anhöhe liegen. Und wenn Tugend allein zu ihm emporführen soll, so vergesse man dann auch nicht, daß sich die Tugend nur durch den Kampf bewährt." [8])

---

[7]) A. a. O., S. 156 f.
[8]) A. a. O., S. 96.

Um den wahren Bedürfnissen der menschlichen Gesellschaft gerecht zu werden, genügt demnach nicht vernünftige Erkenntnis allein, der Gesetzgeber braucht ebenso „ein Herz voll warmer Empfindungen", um sie zu erfassen. Darum kann die Wissenschaft, einen Staat zu bauen, zu verbessern oder wiederherzustellen a priori nicht gelehrt werden. Und staatsmännische Weisheit beruht nicht auf Spekulationen, sondern auf den Erfahrungen, die ihn lehren, was die in der konkreten Wirklichkeit komplizierte Menschennatur bedarf. Sie erfordert sogar weit mehr Erfahrung, als sie sich der unermüdlichste und schärfste Beobachter im Laufe eines langen Lebens [9]) aneignen kann. Darum sollte kein Politiker „das Buch unermeßlicher Belehrung", die Geschichte, außer acht lassen, noch viel weniger sollte er es wagen, die Objektivation der Erfahrungen vieler Generationen, die Verfassung, die einen Schatz erworbener politischer Weisheiten repräsentiert und die sich schon durch lange Zeit praktisch bewährt hat, einzureißen und in einer „Raserei des Eigendünkels" sein Vaterland wie ein Stück weißes Papier betrachten, worauf er kritzeln kann, was ihm beliebt. Für Burke liegt gerade darin die Größe des Menschen gegenüber anderen Wesen, daß er die Möglichkeit hat, seinen Erlebnissen und Erfahrungen objektiven Ausdruck zu verleihen, so daß sie das einzelne Leben überdauern und durch die Kette der Generationen überliefert werden können. Würde die verderbliche Leichtigkeit der Revolutionäre überhand nehmen und der Sozialkontrakt „wie ein gewöhnlicher Gemeinhandel mit Pfeffer und Kaffee" [10]) behandelt, den man aufgibt, wenn man seinen Vorteil nicht mehr absieht, und den man so oft umgestalten kann, als es dem Wechsel der Moden entspricht, „so wäre aller Zusammenhang und alle Einheit in der gesellschaftlichen Verbindung aufgehoben. Die Menschen würden nicht mehr viel besser sein als die Insekten eines Sommertages." [11]) In dieser Auffassung ist sein Widerwillen gegen die französische Revolution und die sträfliche Neugierde, womit sie die Überlieferung unterbricht, um einen absoluten Neuanfang zu machen, begründet und ebenso das Grundmotiv, das durch die Betrachtungen hindurchgeht: Der Nachweis, daß Unbeständigkeit und Wandelbarkeit weit furchtbarer sind als alle Erstarrung, und daß das Kriterium der D a u e r den politischen Gebilden ihre Bedeutung und ihren Geltungsanspruch verleiht. Die Aufgabe jeder einzelnen Generation muß es demnach sein, zugleich zu erhalten und zu verbessern. Nur mit überlegender Langsamkeit und immer wacher Vorsicht, damit nichts zerstört wird, was noch lebens-

---

[9]) Diese Gedankenführung Burkes weist hin auf die Beurteilung der Lebensalter in dem konservativen Empfinden. Hier gilt das Urteil der Alten, die auf ein Leben voll Erfahrungen zurückblicken können, die weise geworden sind. Während fortschrittliche revolutionäre Strömungen ihren Blick auf die Jugend richten, der die Möglichkeit eines Neuanfangs und des Aufbaus einer besseren Zukunft viel eher gegeben ist als der erwachsenen Generation.

[10]) A. a. O., S. 171.

[11]) A. a. O., S. 169.

fähig ist, sollten Veränderungen vorgenommen werden und so genau wie möglich dem Stil des alten Gebäudes angepaßt werden. Die vorhandenen Kulturgüter und Lebensformen dürfen von denjenigen, die zu irgendeiner Zeit in dem Besitz dieser gesellschaftlichen Vorteile sind, niemals so behandelt werden, als seien sie freies Eigentum und als hätten die Besitzer „nichts von ihren Vorfahren erhalten und als wären sie ihren Nachkommen nichts zu hinterlassen schuldig", als „gehöre es zu ihren Rechten, das große Fideikommiß, daran sie teilhaben, anzugreifen".[12]) Durch das Bewußtsein jedes Einzelnen, daß er nur anvertrautes Gut verwaltet, muß der Geist der Unabhängigkeit, der nur zu gern in Wildheit und Ausschweifungen ausartet in den Schranken einer ernsten Würde zurückgehalten werden. Darum ist in Burkes Augen der Adel nicht nur ein notwendiges Glied, sondern ein „köstlicher Schmuck" der Gesellschaft, denn er hat diesen Fideikommißgedanken zum bestimmenden Prinzip seines Lebens gemacht. Diese auf Erhaltung und Tradition gerichtete adelige Haltung ist ihm ganz allgemein vorbildlich für die menschliche Haltung überhaupt.

Unter allen Kulturgütern ist es vor allem der Staat, dessen Erhaltung und Verbesserung der Mensch zu dienen hat, denn durch ihn ist das menschliche Zusammenleben geordnet und dadurch eine sichere Grundlage für eine geregelte Überlieferung geschaffen. Die bürgerliche Ordnung ist nicht nur eine Gemeinschaft in den Dingen, deren die grobe tierische Existenz bedarf, sie ist auch eine Gemeinschaft „in allem, was wissenswürdig, in allem, was schön, schätzbar, gut und göttlich im Menschen ist, . . . die Pflanzschule alles Guten, ohne welche der Mensch in alle Ewigkeit nicht die Vollkommenheit, deren er fähig ist, erreichen könnte, ohne welche er nie den schwächsten Schritt zu dieser Vollkommenheit getan hätte".[13]) Gott hat in den Menschen Bildsamkeit zu den höchsten Zwecken gelegt, er mußte also auch die Mittel wollen, die zur Bildung seines Wesens notwendig sind. Zu diesen gehört vor allem der Staat. Jeder Staatsvertrag ist darum „nur eine Klausel in dem großen Urvertrag, der von Ewigkeit her alle Weltwesen zusammenhält" [13]) und die sichtbare Welt der historischen Entwicklung an den unsichtbaren, über der Welt stehenden Willen Gottes knüpft. Auch hier wird also der Staat als Erziehungsmittel gesehen. Betonte jedoch Möser vor allem seine bildende Wirkung auf den Einzelnen, so sieht Burke in ihm das Mittel zur Höherentwicklung des Menschengeschlechts, die er aber, im Gegensatz zur Revolution, nicht durch willkürliche menschliche Akte, sondern als ein Resultat eines allmählichen Wachstums im historischen Verlauf für möglich hält. Der Sinn des Einzellebens muß dann auch für Burke in dem Dienst am

---

[12]) A. a. O., S. 169.
[13]) A. a. O., S. 172.

Staate und dem jedem Menschen eigens anvertrauten Kulturgut und deren Überlieferung an die kommende Generation und die entscheidende Funktion der Erziehung entsprechend in der Überlieferung des vorhandenen Erfahrungs- und Wissensgutes an die Jugend und ihrer Heranbildung zur Erfüllung ihrer Verpflichtungen gegenüber diesem anvertrauten Gut und insbesondere gegenüber der staatlichen Ordnung, liegen.

II. Rehbergs „Prüfungen der Erziehungskunst".

Burke selbst hat in seinen Betrachtungen, einer rein politischen Schrift zu rein politischen Zwecken, zu pädagogischen Fragen keine Stellung genommen, dagegen kann in August Wilhelm Rehbergs „Prüfungen der Erziehungskunst" eine pädagogische Auswertung der durch Burke repräsentierten Gedanken gesehen werden.

Rehberg entstammt einer hannoverschen Beamtenfamilie und hat selbst im Laufe seines Lebens die verschiedensten politischen Ämter, zumeist im Dienste des Staates Hannover, bekleidet. Gerade in diesem Lande, das zu jener Zeit ein Bindeglied zwischen England und Deutschland darstellte, mußten Burkes Gedanken den ersten Eingang auf deutschen Boden finden. Neben Rehberg ist in diesem Zusammenhange noch ein anderer Hannoveraner, Ernst Brandes, zu erwähnen, der mit Burke durch persönliche Freundschaft verbunden ist, und dessen politische Anschauungen wesentlich von ihm beeinflußt sind. Beide, die nach ihren eigenen Aussagen sowohl in ihrer Einstellung zu Burke als in ihrer politischen Meinung überhaupt, übereinstimmen, sind durch ihre Schriften wirksame Verbreiter der Burkeschen Weltanschauung geworden. Durch die Person Rehbergs wird außerdem eine praktische Verbindung zwischen Justus Möser und der konservativen Bewegung aufweisbar. Im Jahre 1783 wurde Rehberg Sekretär des Fürstbischofs von Osnabrück und weilte in dieser Funktion, die ihn in nahe amtliche und persönliche Beziehungen zu Möser brachte, fünf Monate dort. Er hat dann später rückblickend als eines der drei Hauptmomente, die seine politischen Anschauungen gebildet haben, neben dem Studium der englischen Politik und Verfassung und den politischen Ereignissen in Frankreich seine praktische Tätigkeit unter Mösers Leitung genannt. Rehberg hat in den Jahren 1790—93 in der Jenaer Allgemeinen Literaturzeitung in ausführlichen Besprechungen der Schriften, die über die französische Revolution erschienen waren, Stellung genommen und hier auch durch eine eingehende Rezension auf eine verständnisvolle Aufnahme der Burkeschen Schrift in dem großen Leserkreis dieser Zeitschrift hingewirkt. Gegenüber der Annahme, daß Friedrich Gentz durch Rehberg zu seiner Übersetzung der „Betrachtungen" Burkes, die 1794 erschienen ist und die dessen politischer Lehre erst zu breiter Wirkung in Deutschland verholfen hat, angeregt, oder überhaupt in seiner Wandlung von einer bejahenden Haltung gegenüber der Revolution zu seiner späteren konservativen Einstellung bestimmt worden sei,

zeigt Frieda Braune,[14]) daß eine solche direkte Einwirkung auf Gentz und damit auch auf seinen Freund Adam Müller und die christlich-germanischen Tischgesellschaft nicht nachgewiesen werden kann. Ebenso wie auch Rehberg dem Kreis der romantischen Konservativen ablehnend gegenübersteht, wie aus seiner abfälligen Besprechung von Adam Müllers „Elementen" (Sämtl. Schriften, Bd. IV, Hann. 1829) deutlich hervorgeht. Eine direkte Beziehung darf also hier nicht angenommen werden. Rehberg hat dann 1793 seine Abhandlungen umgearbeitet und zusammengefaßt in den „Untersuchungen über die französische Revolution nebst kritischen Nachrichten von den merkwürdigsten Schriften, welche in Frankreich darüber erschienen sind". In dieser Schrift, derentwegen Rehberg heftig angefeindet worden ist, besonders von Fichte in einer anonymen Abhandlung „Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die französische Revolution" 1793, ist Burkes Einfluß auf Rehberg am deutlichsten zu spüren, während er später unter dem Eindruck der politischen Entwicklung in Deutschland und aus der klaren Erkenntnis des Unterschiedes von deutschen und englischen Verhältnissen seine Anschauungen selbständig weitergebildet hat. Seine pädagogische Schrift ist 1792 erschienen, also eben in der Zeit, in der Rehbergs Denken unter dem Eindruck von Burkes Werk steht. Daß dieser äußerlich zeitlichen Übereinstimmung eine solche dem Wesen der Sache nach entspricht, wird im folgenden deutlich, wenn sich zeigt, daß es Rehbergs leitender Gedanke ist, gegenüber dem revolutionären Bildungswillen Rousseaus, die Überlieferung als die entscheidende Funktion der Erziehung herauszustellen.

Wie Möser so ist auch Rehberg nicht „Fachmann" auf dem Gebiet der Erziehung, er ist Politiker, und das Hauptinteresse seines Lebens gilt den politischen Dingen. Dieser Umstand ist bezeichnend für die sich auch im weiteren bestätigende Tatsache, daß die konservative Stellungnahme zur Erziehung nirgends aus eigentlich pädagogischen Impulsen und Bedürfnissen erwächst, sondern daß hier die Bildungsfrage grundsätzlich vom Gebiet des Politischen her gestellt wird. Rehberg hat von seinem Leben selbst gesagt, daß es zum größten Teile dem Geschäfte gewidmet gewesen sei, dem Strom der öffentlichen Meinung in allen falschen Richtungen, die sie genommen habe, entgegenzutreten. Als eine solche Fehlrichtung erscheint ihm auch die begeisterte Aufnahme, die Rousseaus „Emile" in Deutschland fand und die durch diesen beeinflußte Wandlung in dem pädagogischen Denken der Zeit. Und zwar hält er sich dabei weniger an diejenigen Momente des „Emile", um derentwillen ihn die Männer des Sturm und Drang bejahten — die kulturkritische Haltung gegenüber dem Intellektualismus der Aufklärung, aus der heraus Rousseau „Gefühl" gegen „Intellekt" und „Natur" gegen „Zivilisation" setzt —, sondern vor allem an die Momente, durch die er noch dem ab-

[14]) Edmund Burke in Deutschland, Diss. Heidelberg 1919.

strahierenden Denken des Rationalismus verhaftet ist, und die ihn zu einem pädagogischen Wegbereiter der großen Revolution gemacht haben.[15]) Auch hier ist es wieder die Blickrichtung auf die konkrete Wirklichkeit, von der die konservative Kritik ausgeht. So sieht Rehberg in der Absicht Rousseaus im Vertrauen auf die angeborene Güte des Menschen einen absolut neuen, besseren, den eigentlich erst wahren Menschen durch dessen Entfernung aus der Einflußsphäre der verdorbenen Erwachsenenwelt und durch die rechte Erziehungsmethode zu bilden, und damit eine vollkommenere Menschheit und eine vollkommenere Ordnung der Dinge zu erreichen, „doppelt widersinnige Plane". Denn indem die neuen Erziehungskünstler (das sind für Rehberg neben Rousseau die Philanthropen) unerschöpflich sind in Anschlägen, um die ursprünglichen Neigungen und Grundzüge des Charakters junger Menschen zu bilden, „so wie Prometheus menschliche Gestalten formte",[16]) versprechen sie etwas, was kein Mensch halten kann. Andererseits aber verwerfen sie gerade das, was jeder leisten soll, der sich mit Erziehung beschäftigt, indem sie alles das, was der Natur der Dinge nach von menschlichem Unterricht und der Einwirkung von Eltern, Lehrern und Vorgesetzten abhängt, der freien Entwicklung des Gemüts überlassen wollen. Rehbergs Kritik umfaßt drei entscheidende Gegenargumente.

Als erstes wendet er sich gegen den Glauben an eine „natürliche", allgemeingültige Erziehungsmethode. Nach Ansicht seiner Gegner soll alles, was man bisher als Erziehung betrachtet hat, der Achtung vor der großen neuen Wissenschaft, durch welche das menschliche Geschlecht erneuert würde, und von der das Wohl der Jahrhunderte abhinge, weichen. Dies müßte „zwar die wünschenswerteste, sowie die größte aller menschlichen Wissenschaften" sein, aber, wendet Rehberg ein, „was für Hindernisse liegen nicht in der Natur des Menschen", die sich diesem Prometheusvorhaben widersetzen und durch die diesem zutiefst in der Aufklärung verwurzelten, grenzenlosen pädagogischen Optimismus Schranken gesetzt werden. Vor allem die Tatsache der persönlichen Individualität jedes Menschen, deren völlige Vernachlässigung hier Rousseau mit Recht vorgeworfen wird, stellt sich der Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Methode entgegen. Glaubte Rousseau im „Emile" die Menschennatur und ihre Entwicklung überhaupt und ebenso einen für alle gültigen Weg der Erziehung dargestellt zu haben, so übersieht er, daß die Menschen der konkreten Wirklichkeit mit bestimmten Anlagen zu einem individuellen Charakter geboren werden, die „großenteils durch die Mischung des Bluts, die Beschaffenheit der Nerven, die Eigenheiten der

---

[15]) Über die Stellung Rousseaus im Zusammenhang der Pädagogik der französischen Revolution vgl. Elisabeth Siegel, Das Wesen der Revolutionspädagogik, Langensalza 1930.

[16]) Rehberg, Prüfung der Erziehungskunst, Leipzig 1792, S. 205.

Organisation“ [17]) bestimmt sind, und woraus sich bei den einzelnen verschiedene Neigungen und Wesenszüge entwickeln. Dazu kommt als weitere Schwierigkeit die Unübersichtlichkeit dieser angeborenen Anlagen, die nicht von Anfang an klar zu erkennen sind, sondern sich erst im Laufe der Zeit herausstellen. Und doch müßte man sie sehr genau und vollständig kennen, „um bestimmen zu können, was durch willkürliche und künstliche Veranstaltungen aus dem jungen Menschen gemacht werden könne“.[18]) Da die eigentümlichen Kräfte nun aber meist lange verborgen bleiben, sodaß „man also immer den Plan, der ausgeführt werden soll, erst dann entwerfen kann, wenn es schon zu spät ist, ihn auszuführen,“ [19]) so ist es unmöglich, eine „Kunst“ zu finden, wie man den Menschen zu dem bilden könne, was man aus ihm zu machen wünscht. Man kann nie im voraus wissen, welche Wirkung es hat, wenn man einer natürlichen Neigung und Fähigkeit sich widersetzt oder sie fördert. „Es ist unmöglich vorauszusehen, was aus einem so widernatürlich eingezwängten oder in ein Treibhaus versetzten Geiste werden wird“.[20]) So kommt Rehberg zu dem Schluß: Eine Wissenschaft, wie man nach gewissen Regeln aus Kindern Menschen von vorgeschriebenem Charakter erziehen könne, gibt es nicht.[21]) Mit dieser Einsicht verbindet sich für ihn eine absolut skeptische Auffassung jeder absichtlichen und planmäßigen pädagogischen Einwirkung, in der er nur „widernatürliche“ und „künstliche“ Veranstaltungen sieht, und wie alle Konservativen mißt er dem Leben selbst viel mehr Bedeutung für die Bildung des Menschen bei, als der Tätigkeit des Erziehers. So wird nach seiner Meinung ein Mann von vorzüglichem Charakter und gebildeter Denkungsart, von feiner und richtiger Empfindung, von guten Sitten und Grundsätzen, der vielleicht täglich gegen eine Menge von Vorschriften für die Erziehung verstößt, dem unerachtet durch seinen Umgang heilsam für die Kinder, mit denen er lebt, sein. „Sie werden ohne seine ausdrückliche Absicht von ihm annehmen, was in ihrer individuellen Natur haften kann und durch den wohltätigen Einfluß des vortrefflichen Mannes von allen Seiten gewinnen.“ [22]) Wenn Rehberg hier auch durchaus richtig sieht, vor allem gegenüber den wirklich „künstlichen“ Veranstaltungen der Rousseauschen Pädagogik und der Überschätzung der Methode in seiner Zeit, so entgeht ihm andererseits das Verständnis für die trotzdem vorhandenen Möglichkeiten einer absichtsvollen und planmäßigen Erziehung.

Der andere kritische Einwand Rehbergs richtet sich gegen Rousseaus Grundvoraussetzung, daß der Mensch von Natur gut sei, aus der er dann ableitet, daß es die Hauptaufgabe des Erziehers sei, zu verhüten, daß

---

[17]) A. a. O., S. 171.
[18]) A. a. O., S. 16.
[19]) A. a. O., S. 20 f.
[20]) A. a. O., S. 32.
[21]) A. a. O., S. 20.
[22]) A. a. O., S. 42.

etwas geschieht, daß die freie Entfaltung dieser guten Kräfte gehemmt wird. Im Gegensatz zu dieser Anschauung, für die das Böse nur in der Verderbtheit der überkommenen Lebensgewohnheiten und Sitten, nicht im Menschen selbst liegt, sieht Rehberg, daß keineswegs alles gut ist, was von Natur im Menschen liegt. „Bei weitem das meiste ist nur gleichgültig" und muß erst gebildet werden, um gut heißen zu können. Der Mensch, der nur seiner eigenen, freien Willkür folgt, „der würde allenfalls ein unschuldiges Wesen sein. Was ist aber an einem solchen ... ungeordneten und ungebändigten Wesen Gutes?" [23]) „Wesen, die eine moralische Natur haben, müssen nach dieser und nicht bloß nach ihrer natürlichen beurteilt werden." [24]) Sie unterscheiden sich von Pflanzen und Insekten dadurch, daß sie nicht nur nach dem Gesetz ihrer Natur, sondern nach dem sittlichen Gesetz leben. Hier wird deutlich, daß während Rousseau das Sittliche in die Menschennatur hineinverlegt und gerade von hier aus eine Reform der geltenden Moral herbeizuführen hofft, Rehberg die Möglichkeit eines Zwiespalts zwischen den natürlichen Neigungen einerseits und dem Sittengesetzt andererseits sieht. Wo darum Rousseau sucht, die Hindernisse der freien Entwicklung und Selbsttätigkeit der menschlichen Anlagen aus dem Wege zu räumen, sieht Rehberg die entscheidende Aufgabe gerade darin, sie „durch Gesetz, Vorschrift und Lehre zu regulieren".[25]) Der Mensch, dessen Einsicht in das, was gut ist, zu leicht von der Begierde nach Genuß erstickt wird, kann sich seine Lebensregeln nicht selbst vorschreiben. Auch würde er zu leicht verführt zu glauben, „die Maximen, welche er selbst ausgefunden, dürfe er als selbst vorgeschriebenes Gesetz wieder aufheben, befolgen, verletzen, wie es ihm gut dünkte".[26]) Sie müssen ihm darum gegeben werden. Er muß lernen, so zu urteilen und seine Neigungen so zu regieren, „wie es ihm nicht die ganz freie Natur, sondern die Menschen und ihre Gesetze vorschreiben".[27])

Darum ist es auch falsch, und das ist der dritte und für Rehberg entscheidende Einwand, wenn Rousseau den Emile in völliger Isolierung von der menschlichen Gesellschaft aufwachsen und sich seine Lebensordnung hier selbst schaffen läßt. Denn die Menschen sind in Wirklichkeit abhängig von der Gemeinschaft der Menschen, sowohl von dem, was sie von den Vorfahren überkommen, als von ihren Mitmenschen. Ein absoluter Neuanfang ist darum praktisch eine Sinnlosigkeit. „Die Bemühungen unserer Vorfahren haben uns die Stelle bereitet, auf der wir geboren werden." [28]) Und wir finden bei unserem Eintritt in die Welt schon von ihnen erworbenes Gut vor, Wohltaten, „die sie uns vorbereiteten, noch

---

[23]) A. a. O., S. 166.
[24]) A. a. O., S. 163.
[25]) A. a. O., S. 193.
[26]) A. a. O., S. 180.
[27]) A. a. O., S. 61.
[28]) A. a. O., S. 167.

ehe wir denken und wollen konnten, ja schon ehe wir da waren".[29]) Und was wäre der Einzelne, wenn nicht die Vorsorge derer, die ihn auferzogen, die Anlagen seiner Natur durch anhaltende Bemühungen gebildet, „ihm Sprache und Kenntnis der ihn umgebenden Welt mitgeteilt, ihm in dem Unterrichte der wenigen Jahre seiner Kindheit alles das gegeben, was durch die fortschreitenden Arbeiten unzähliger aufeinanderfolgender Generationen durch Jahrhunderte entstanden und ein Nationalschatz der Kultur geworden?" [30]) Durch unzählige Bande ist demnach der Einzelne mit der Gemeinschaft verknüpft. Ihre Einrichtungen und Gesetze und die dadurch bestimmten Verhältnisse der Menschen in ihr, sind nun aber auch „geheiligt durch die Erfahrung der Jahrhunderte, in denen die bürgerlichen Einrichtungen und Verhältnisse sich allmählich gebildet und durch die sittlichen Bande, die sie jedem Einzelnen, der in ihr geboren wird, auflegt".[31]) Es gibt für Rehberg darum nach einer Formulierung Burkes „auf dem Gebiet der Moralität keine Entdeckungen zu machen," [32]) und die eigentliche Aufgabe der Erziehung kann demnach nur die Überlieferung des vorhandenen Kulturgutes und der geltenden Lebensregeln und Gesetze sein.

Die natürlichste und zuverlässigste Form der Überlieferung ist zunächst Beispiel und Umgang. Darum ist es gerade wichtig, daß der junge Mensch in der Gemeinschaft mit den Erwachsenen aufwächst, und zwar zunächst natürlicherweise in der Familie. „Durch Beispiel und Umgang werden wir gebildet, wir nehmen die Denkungsart derjenigen an, mit denen wir leben, die uns Achtung einflößen und vorzüglich im kindlichen Alter von denen, die uns durch die Bedürfnisse desselben an sich ziehen." [33]) Darum kann entgegen der Ansicht der modernen Erziehungskünstler, wonach Ansehen und Gewalt der Eltern vor dem „göttlichen Beruf" der Männer verschwinden solle, welche sich allein darauf verstehen, den Kindern die Bildung zu erteilen, dadurch sie sich der Vollkommenheit nähern, zu der sie bestimmt sind, niemand beim Kinde das Gute so leicht und zuverlässig erreichen, wie die Eltern. Auch der Einwand, den Rousseau gegen die Familienerziehung erhebt, daß die Kinder durch sie auch die Schwächen und Fehler ihrer Eltern erwerben, wird für Rehberg hinfällig, weil er in ihnen ein Positives sieht, das darin liegt, daß gerade diese Eigenheiten die Zusammengehörigkeit der einzelnen Familienglieder betonen und befestgen. Da jeder Mensch nun einmal eine besondere Art zu sein und besondere Gewohnheiten, Schwächen und Torheiten haben muß, „denn das Reine und Vollkommene kommt nie rein und unvermischt vor", ist es noch das Natürlichste und Beste, wenn jeder die Eigenarten

---

[29]) A. a. O., S. 175.
[30]) A. a. O., S. 167.
[31]) A. a. O., S. 174.
[32]) Betrachtungen, a. a. O., S. 156.
[33]) Rehberg, Prüfung der Erziehungskunst, S. 28.

seiner Familie annimmt. „Jede Familie hat ihren eigenen Ton, ihr Eigentümliches und Ausgezeichnetes in Sitten und Gewohnheiten ... Eben diese Eigenheiten gehören auch zu den Banden, wodurch eine Familie nahe untereinander verbunden wird." [34]) Da ferner auch jeder Stand sein eigenes Gepräge hat und besondere Anforderungen stellt, und da man in jedem „die Vorzüge eines ihm angemessenen Betragens nur durch eine Erziehung, welche mit der späteren Bestimmung in einigem Verhältnisse gestanden," [35]) erlangen kann, liegt ein weiterer Umstand, der dafür spricht, die Kinder in der Familie aufwachsen zu lassen, darin, daß sie hier so unterwiesen und gebildet und mit Kenntnissen und Geschicklichkeiten ausgerüstet werden, wie es die Lage der Eltern innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, die im allgemeinen auch die ihrige sein wird, mit sich bringt. Erst wenn die Kinder herangewachsen sind, hat es große Vorteile, wenn sie eine Zeit außerhalb des väterlichen Hauses zubringen, um zu erlernen, „daß es noch andere Art zu leben gibt, sich in die Denkungsart und Sitten anderer zu fügen und eigensinnige Einseitigkeit zu vermeiden".[36]) Sie lernen sich dann in die Ordnungen einer größeren Gemeinschaft, mit der sie nicht durch persönliche Bande verknüpft sind, zu fügen. Dadurch bildet die Internatserziehung den geeigneten Übergang von dem Leben als Glied der Familie zu dem Leben als erwachsenes Glied der bürgerlichen Gesellschaft.

Beispiel und Umgang müssen aber noch ergänzt werden durch Lehre und Zucht, um die Überlieferung der Ordnungen und die Unterwerfung des jungen Menschen unter diese erfolgreich zu vollziehen. Die Verpflichtungen, die der Einzelne gegenüber der bürgerlichen Gesellschaft hat, die Gesetze, „die die Frucht des Nachdenkens von Jahrhunderten" sind, die Maximen der Schicklichkeit und des Anstandes, diese „zusammengedrängte Weisheit vieler Generationen", müssen dem noch weichen Sinn der Kindheit durch frühen Unterricht eingegraben und mit der Einbildungskraft und dem mannigfaltigen Spiele des Verstandes verbunden werden, damit sie sich mit der ganzen Denkungsart verknüpfen und der Mensch sie als höheren Befehl achten und befolgen lernt. Gewohnheit muß ihnen Sicherheit und Bedeutung für das ganze Leben geben; denn nur die Grundsätze, die ein Mensch „von je für heilig zu halten gewöhnt war, behalten Zeit seines Lebens ein höheres Ansehen." [37])

Während Rousseaus Pädagogik aus Grundsatz den Einfluß der vorhandenen Gesellschaft und alles „Überkommene" ausschließt und nur auf die Bildung der Selbsttätigkeit und der produktiven Kräfte gerichtet ist, gehen Rehbergs pädagogische Gedanken von dem Erlebnis der Abhängigkeit des Menschen von dem vorgefundenen Kulturgut und der bürgerlichen Gesellschaft aus. Darum bedeutet für ihn Erziehung Überliefe-

[34]) A. a. O., S. 46 f.
[35]) A. a. O., S. 184.
[36]) A. a. O., S. 53.
[37]) A. a. O., S. 180.

rung des Vorhandenen, Angleichung der jungen Generation an die Erwachsenenwelt und Vorbereitung auf die Erfüllung der Pflichten gegenüber der menschlichen Gemeinschaft, den „Zeitgenossen" wie den „Raumgenossen".[38]) Hierbei droht nun Rehberg, ausgehend von der richtigen Erkenntnis einer wesentlichen Grenze der Pädagogik Rousseaus, in die entgegengesetzte Einseitigkeit zu verfallen und über der Überlieferung des Gegebenen die andere große Aufgabe der Erziehung: die Entfaltung der Selbsttätigkeit und der zur Fortbildung der Kultur notwendigen produktiven Kräfte zu ignorieren. Diese Gefahr tritt zunächst in der folgenden Phase der konservativen Bewegung zurück. Denn in Adam Müllers dynamischem Weltbild spielen die produktiven Kräfte, allerdings in einem ganz spezifisch romantisch-konservativen Sinn, eine entscheidende Rolle. Dagegen führt die Wandlung, die der Konservatismus dann in der Restaurationszeit durchmacht, wieder zu einer absoluten Ablehnung aller Selbsttätigkeit des Einzelnen, die besonders in den Raumerschen Regulativen einen deutlichen Ausdruck findet.

---

[38]) Dieses Begriffspaar stammt von Adam Müller.

3. Kapitel.

Der romantische Konservatismus und seine Stellung zu der pädagogischen Reform in Preußen

I. Die Vereinigung von feudalständischer Opposition und romantischer Staatsauffassung.

Die politische und geistige Situation, aus der heraus der eigentlich preußische Konservatismus erwächst, ist eine durchaus andere, als die, in der Burke seine „Betrachtungen" schrieb. Burke hatte nur einen Gegner: die Revolution, während für den preußischen Konservatismus charakteristisch ist, daß er zunächst ein „Janusgesicht" hat,[1]) denn der Kampf gegen die rationalistische Staatsauffassung erfordert hier eine Front sowohl gegenüber dem Absolutismus und der Bürokratie von oben, als gegen die Revolution und Demokratie von unten. Die Stellungnahme der Konservativen für den Freiheitsgedanken oder den Autoritätsgedanken, die beide als Möglichkeiten in der konservativen Grundhaltung liegen, richtet sich danach, von welcher Seite sie am meisten bedroht werden. Unter diesem Gesichtspunkt läßt sich die konservative Bewegung vor den Freiheitskriegen als ein freiheitliches, und in diesem Sinne revolutionäres Stadium gegenüber dem, auf Stützung der Autorität gerichteten legitimistischen, Stadium in der Restaurations- und Reaktionszeit abgrenzen, trotzdem es weitgehend dieselben Männer sind, die die Bewegung auf beiden Entwicklungsstufen tragen und trotzdem dieselben Grundformeln auf der ersten Stufe ausgebildet, auch nachher fortleben und nur in ganz bestimmter Richtung gedeutet und vertieft werden. Die erste Phase des preußischen Konservatismus erhält ihre theoretische Ausgestaltung durch die Romantiker, vor allem durch Adam Müller, während die Theoretiker der zweiten Phase, Haller und Stahl, durchaus unromantische Denker sind. Diese Abgrenzung wird hier darum beachtet, weil sich in der ersten romantischen Periode pädagogische Tendenzen und Gesichtspunkte ergeben, die nachher wieder verlorengehen und erst viel später, zum Teil erst in der Gegenwart wieder geltend gemacht worden sind.

Die französische Revolution wurde in Deutschland zunächst, jedenfalls von einem großen Teil der geistigen Schicht des Volkes, bejaht und

[1]) Vgl. A. v. Martin, Die weltanschaulichen Grundlagen des altpreußischen Konservatismus, Meinecke-Festschrift 1922, S. 344.

als die große sittliche Befreiungstat der damals lebenden Menschheit gefeiert. Diese Begeisterung war für den bestehenden Staat praktisch ungefährlich, sie mußte zunächst eine rein ideologische bleiben, denn ein politisch handlungs- und tragfähiges deutsches Bürgertum gab es in dieser Zeit noch nicht. Politische Wirksamkeit und Stoßkraft besaß jedoch der zu einer ständischen Einheit zusammengefaßte Adel. So konnte es kommen, daß in dem für die politische Entwicklung maßgebenden Preußen, dem eigentlichen Zentrum der deutschen konservativen Bewegung,[2]) sich der Gegensatz von Volk und Herrscher eine Ebene höher auswirkt und zu einer „zeitweiligen Auflockerung jenes geistigen und realpolitischen Bündnisses zwischen absolutem Königtum und Adel“ [3]) führt, das vorher bestanden hatte, und das im Augenblick der Gefahr auch sofort wieder die vorhandenen Gegensätze überwindet. Der absolute Staat ist geneigt, sich, in Anlehnung an die Naturrechtstheorie, die er weitgehend übernimmt,[4]) durch seine zentralistisch-bürokratische Verwaltung über die vorhandenen Stände, Korporationen und lokalen Obrigkeiten hinwegzusetzen. So sieht sich der preußische Adel durch ihn allmählich immer mehr in seinen „wohlerworbenen Rechten“ und „ererbten Freiheiten“ bedroht und zum Kampf gegen die Regierung getrieben, besonders dann, als durch die Reformen, die als „Revolution von oben“ empfunden wurden, in die Privilegien der Junker empfindlich eingegriffen wird.

Mit diesem realpolitischen Interesse verbindet sich die politische Romantik. Diese Vereinigung wird erst möglich, nachdem, wie Rohden und Neumann, an die ich mich hier anschließe, gezeigt haben, das romantische Denken selbst, dessen Ausgangspunkt das Streben nach Freiheit für die Entfaltung persönlicher Individualität und höchster Subjektivismus ist, und das von da aus den Staat lediglich als eine banausische Zweckinstitution sah,[5]) eine entscheidende Wandlung erfährt, die es zum Staat hinführt, ohne jedoch das Prinzip der Freiheit und der Individualität jemals ganz aufzugeben. Aus dem Erlebnis der Einsamkeit, die Folge jenes Subjektivismus ist, entsteht den Romantikern die Sehnsucht nach einer neuen Gemeinschaft, nach einer „Hanse schöpferischer Genies“, wie es Friedrich Schlegel formuliert hat. „Die absolut Vereinsamten begriffen zum ersten Mal, was Gemeinschaft bedeutet, der höchstgespannte Subjektivismus — vor sich selbst bang — suchte einen Halt in einer objektiven politisch-geistigen Ordnung.“ [6]) Diese Sehnsucht nach neuer Gemeinschaft, „nicht

---

[2]) Während in den süddeutschen Staaten die antirevolutionäre Bewegung zuerst vorwiegend von den Gedanken des französischen Traditionalismus getragen ist. Vgl. Peter Rich. Rohden, Deutscher und französischer Konservatismus, in „Die Dioskuren“ III, 1924.

[3]) Karl Mannheim, Das konservative Denken, Arch. f. Sozialwissensch. u. Sozialpol., Bd. 57, 1927, S. 108.

[4]) Vgl. A. v. Martin, a. a. O., S. 345.

[5]) Vgl. Ricarda Huch, Die Romantik, Bd. 2, S. 296 ff.

[6]) Neumann, Die Stufen d. preuß. Konservatismus, Berlin 1930, S. 71.

nach Unterwerfung, aber nach einer die Grenzen des Ichs überwachsenden Kollektivpersönlichkeit“ [7]) konnte ihre Befriedigung nicht in dem vorhandenen bürokratischen Staatsmechanismus, wohl überhaupt nicht in der harten politischen Wirklichkeit finden. So führt der Weg der Romantiker von diesem Gemeinschaftsbedürfnis aus einmal in die Kirche, vor allem in die katholische Kirche, in der sie eine solche „Kollektivpersönlichkeit“ sahen, die im Rahmen des Universal-Einheitlichen überall das Individuell-Eigentümliche bestehen läßt, und weiter zu der Vorstellung einer lebendigen, organisch gegliederten „Staatspersönlichkeit“, die ihnen in dem mittelalterlichen Ständestaat verwirklicht scheint. Die romantische Einstellung zu den mittelalterlichen Ordnungen ist eine andere als die Mösers und Burkes, die beide sich dafür einsetzen, noch tatsächlich Vorhandenes zu rechtfertigen und zu schützen, während die Romantiker sich selbst als die „Entwurzelten“ und die „der Sünde Verfallenen“ fühlen, „die herausgerissen aus dem geruhsamen Traditionalismus wieder zur alten Ordnung zurückstreben“.[8]) In dem noch bodenständigem Junkertum finden sie die Verkörperung und das Vorbild dessen, was sie erstreben und werden darum der ständischen Opposition zu begeisterten Rufern im Streit gegen den Absolutismus. Dieses Bündnis von ideologischer Reaktion und sozialer Reaktion bedeutet, wie Neumann mit Recht hervorhebt, nicht nur eine „Beugung“ der Romantik unter die realpolitischen Interessen des Junkertums, sondern gleichzeitig eine gedankliche Vertiefung dieser Interessen, durch die der romantische Konservatismus, der aus diesem Bündnis hervorgeht, über die Bedeutung eines bloßen Interessenverbandes hinausgehoben wird und wesentlichen Anteil an der Entwicklung der politischen Ideenbildung in Deutschland überhaupt nimmt.

Eine praktische Realisierung findet dieses Bündnis in der von Achim von Arnim unter Mitwirkung von Adam Müller und Heinrich von Kleist 1811 gegründeten „Christlich-Germanischen Tischgesellschaft“, in der sich die hervorragendsten Männer Berlins zusammenfanden. Bedeutsam für das Wollen, in dem man hier zusammenkam, ist, daß sich in der Gestalt Napoleons, der „inkarnierten Revolution“ nun auch der andere Gegner der Konservativen erhoben hatte. „Sie haßten in diesem nicht nur den Unterdrücker der preußischen Monarchie, sondern auch den Unterdrücker ständischer Freiheiten und Vorrechte und patriarchalisch-adeliger Herrschaftsformen.“ [9]) Außerdem bedeutet für sie der Kampf gegen Napoleon auch den Kampf gegen alles fremde, welsche Wesen für das eigene deutsche Volkstum, der gerade für die Romantiker unter ihnen, die das Erbe Herders angetreten, und von daher ein besonderes Verständnis für volkliche Eigenart hatten, von entscheidender Bedeutung ist. Dieser Kreis

---

[7]) Rohden, Arch. f. Pol. u. Gesch. II, 1924, S. 336.

[8]) Neumann, a. a. O., S. 73.

[9]) Meinecke, Friedrich, Weltbürgertum und Nationalstaat, Berlin 1919, S. 238.

nennt sich christlich-germanisch, nicht mehr nur im Sinne germanisch-mittelalterlich, sondern auch im besonderen germanisch-deutsch. So waren es ganz bestimmte politische Tendenzen, in deren Verfolgung sich diese Gesellschaft zusammenfand, die in Arnims Stiftungslied, dieser ersten programmatischen Zusammenstellung konservativer Forderungen, besungen werden: christlicher Glaube, Königstreue, Befreiung des Vaterlandes von fremder Herrschaft, des Volkes alte Rechte, Dienst am Wohl des Ganzen.[10]) Trotzdem wurde aber das rein gesellschaftliche Moment praktisch mehr betont, und das literarisch-ästhetische „Bedürfnis nach Durchdringung auch des bürgerlichen Lebens mit Poesie“ [11]) überwog die politische Aktivität. Einen Vorstoß in dieser Richtung bedeuten die von Heinrich von Kleist herausgegebenen „Berliner Abendblätter“, die schon kurze Zeit vor der eigentlichen Errichtung der Tischgesellschaft gegründet wurden, die aber Ausdruck des politischen Wollens dieser Gruppe sind und an denen auch Adam Müller mitarbeitet. In diesen Abendblättern fand der märkische Adel seine Fürsprecher in dem Kampf gegen Hardenbergs „Revolution von oben“. Vor allem dessen wirtschaftliche Reformen, die das Bürgertum und die neue kapitalistische Entwicklung begünstigten und damit die ständischen Interessen des Adels immer mehr bedrohen, und deren theoretische Grundlage, die Lehre Adam Smith', werden hier einer scharfen Kritik unterzogen. Als aber Adam Müller in einem Artikel über den „Nationalkredit“ Hardenbergs Finanzedikt offen angreift, indem er auf das Recht der Stände auf Beratung der sie betreffenden Gesetze hinweist und ferner dazulegen sucht, daß für den Kredit eines Staates nicht materielle Reichtümer, sondern die „Heilighaltung des edlen patriotischen Geistes“ entscheidend ist, entledigt dieser sich der unangenehmen politischen Kritik, indem er strenge Zensur über die Abendblätter verhängt, die bald darauf ihr Erscheinen einstellen. Die Tischgesellschaft selbst wird zu Beginn der Freiheitskriege aufgelöst.

II. Das dynamische Weltbild Adam Müllers.

In diesem christlich-germanischen Kreis mußten Burkes „Betrachtungen“ begeistert aufgenommen werden, denn in ihm fanden seine Mitglieder einen Mitkämpfer für ihre Forderungen und Ideale: die ererbten Rechte, die ständische Monarchie, die christlich-religiöse Fundierung des Staates und die Verherrlichung der ritterlich-adeligen Lebensformen, wie sie das Mittelalter hervorgebracht hatte. Es war wohl vor allem Adam Müller, als dessen „politische Bibel“ die „Betrachtungen“ bezeichnet worden sind, der die Parole „Lest den Burke“ ausgegeben und dadurch vermittelnd gewirkt hat. Seinen eigenen theoretischen Niederschlag hat das konservative Denken dieser Zeit aber vor allem in dessen Vorlesungen über

---

[10]) Vgl. R. Steig, Heinrich von Kleists Berliner Kämpfe, Berlin 1901, S. 27 f.

[11]) Neumann, a. a. O., S. 77.

die „Elemente der Staatskunst“ [12]) erhalten, in die sowohl die romantischen wie die realpolitischen Intentionen des preußischen Konservatismus eingegangen sind. Adam Müller übersetzt hier die Gedanken Burkes, die er oft fast wörtlich übernimmt, in die politische Situation Preußens und seiner Zeit hinein und verbindet sie mit den typischen Kategorien der romantischen Staatsauffassung. Darüber hinausgehend überträgt er seine konservativen Anschauungen auf die Behandlung der volkswirtschaftlichen Probleme, wodurch er sich im Gebiet der Nationalökonomie eine besondere Stellung erworben hat. Wieder kann es sich hier nicht darum handeln, dem Gesamtinhalt von Adam Müllers Schrift gerecht zu werden, sondern nur darum, die Grundzüge seines Weltbildes wiederzugeben, in denen er über Burke hinausgeht, und die zur pädagogischen Fragestellung in Beziehung stehen.

Es ist bekannt, daß die eigentümliche Leistung des romantischen Konservatismus nicht darin liegt, daß er den Organismusgedanken in die Staatslehre hineingetragen hat, der der Sache nach schon im Altertum und dem Begriff nach zum ersten Mal von Schelling in dessen Vorlesungen über „Die Methode des akademischen Studiums“ (1803) ausgesprochen worden ist, sondern darin, daß er hierin über Schelling hinausgehend, den Staatsorganismus als ein wirkliches Lebewesen sieht, daß er alles Sein in ewiges Werden, das ihm allein Leben bedeutet, aufzulösen sucht. Von hier aus setzt sich Adam Müller mit dem in jener Zeit einflußreichsten Verfassungstheoretiker Montesquien auseinander, von dem er sagt, er habe „von dem, was wir Geist der Gesetze nennen, gar nicht gehandelt“. Für ihn kann der „Geist“, der das Ewige und Unvergängliche an den Gesetzen, ihr eigentliches Wesen, ist, nur aus der Bewegung der bürgerlichen Gesellschaft, aus ihrem Fortschreiten und Umsichgreifen verstanden werden. „Die Staatswissenschaft, die ich meine, soll den Staat im Fluge, in seiner Bewegung auffassen.“ [13]) Adam Müller bezeichnet diese Methode des Erkennens, durch die er die lebendige, sich in fortwährender Veränderung befindliche Wirklichkeit zu fassen sucht und die er aus dem zeitgenössischen philosophischen Denken auf das Gebiet des Politischen überträgt, in seiner „Lehre vom Gegensatz“ [14]) als dynamisches Denken, das er von dem Denken in bloßen Antithesen und der durch Hegel in das historische Denken hineingetragenen dialektischen Methode unterscheidet. So sind Staaten für ihn nicht „künstliche Veranstaltungen“, sich stets gleichbleibende Mechanismen, sondern organische Gebilde, die sich in fortwährender lebendiger Entwicklung befinden. Sie können nicht durch „starre Begriffe“ erfaßt, sondern nur „ideenweise“ erkannt werden. Nur die Idee des Staates, die lebt und wächst, die den Wandel des Gegenstandes mitmacht, kann den sich in

---

[12]) Gehalten in Dresden im Winter 1808/09, erschienen Berlin 1809.
[13]) Elemente, hsg. von Jak. Baxa, Jena 1922, I, S. 9.
[14]) 1804. Vgl. Karl Mannheim, a. a. O., S. 475 ff.

ewigem Wandel befindlichen politischen Gebilden gerecht werden. „Vom Staat gibt es keinen Begriff . . ., wenn der Gedanke, den wir von einem solchen erhabenen Gegenstande gefaßt haben, sich erweitert, wenn er sich bewegt und wächst . . ., dann nennen wir den Gedanken, nicht den Begriff von der Sache, sondern die Idee der Sache, des Staates, des Lebens." [15]) Demnach ist für Adam Müller ebenso wie für die Denker der historischen Schule, mit denen er sich hier nahe berührt, das Wesen einer Verfassung, ihre Idee, mit ihrer Geschichte gegeben. Er setzt damit dem statisch-rationalen „Esprit des lois" Montesquieus die „Geschichte des lebendigen Gesetzes" gegenüber. Diese wiederum ist wesentlich bedingt durch das „Naturell der Völker" und deren individuelle Bedürfnisse. Durch diese erhält jede Verfassung ihren „scharfabgezeichneten Charakter". Darum ist es falsch, wie Montesquieu nur die Wirkung der Gesetze auf den Menschen zu untersuchen, die Betrachtung ist einseitig, „wenn man nicht ebenso erwägt, welchen Einfluß die Eigentümlichkeit der Menschen wieder auf die Regierungsform und Gesetze habe." [16]) „Völker und Gesetze bilden sich immer gegenseitig." [17]) Hiernach sieht Adam Müller Staaten als Individualitäten, „erfüllt von der lebendigen Triebkraft des Gedankens der Nation". [18]) Diese Triebkraft, die Adam Müller hier sieht und die am treffendsten mit dem Hegelschen Begriff des „Volksgeistes" bezeichnet wird, ist als gestaltendes Prinzip in allen objektiven Gebilden, die ein Volk aus sich herausstellt, wirksam. Dieser „Geist" einer Nation ist Form geworden in den bestehenden Ordnungen und Gebilden und wirkt von da aus richtunggebend auf deren Weiterentwicklung. Jeder von außen kommende fremde Einfluß kann darum nur gesehen werden als ein die Entwicklung störender. Die romantischen Konservativen sind darum geneigt, die politische Entwicklung in Preußen, die unter dem Einfluß des nicht aus deutschen Verhältnissen erwachsenen Naturrechts stand, als Fehlentwicklung zu betrachten und auch aus diesem Grunde auf das Mittelalter als die letzt-organisch gewordene Entwicklungsstufe zurückzugreifen. Ein Schritt, durch den sie sich von der historischen Schule deutlich scheiden. Der Volksgeist ist andererseits auch als unbewußt schaffende Kraft in jedem Glied der Nation lebendig und wirkt sich in dem Tun jedes Einzelnen aus. Durch das Kriterium des Irrationalen erhält hier der Volksgeistgedanke, der an sich auch zu dem Staatsideal einer nationalen Demokratie führen kann, seine typisch romantische und konservative Deutung. Diesen irrationalen Begriff des Volksgeistes, der sich, da er unbewußt wirksam ist, nicht parlamentarisch äußern, sondern nur „intuitiv" erfaßt werden kann, spielen die Konservativen gegen das Prinzip der Volkssouveränität aus.

---

[15]) Elemente, I, S. 20.

[16]) Ebda., S. X.

[17]) Ebda., S. XI.

[18]) A. v. Martin, Meineckefestschrift, a. a. O., S. 350.

Die tatsächliche Fortbildung der Gesetze sieht Adam Müller nun als eine „Vermittlung" zwischen dem, im geltenden Recht festgelegten, Willen der vergangenen Generationen und den Bedürfnissen der Gegenwart, als das Resultat der dynamischen Spannung, die durch die Schichtung und Gliederung der bürgerlichen Gesellschaft, die als „überindividuelle Individualität" die verschiedenen Stände, die eigentlichen „Elemente" des Staates umfaßt. Durch ihre sich widerstrebenden Interessen — das Festhalten an den bestehenden Ordnungen von Adel und Bauernstand und der Wille zum Fortschritt bei den handel- und gewerbetreibenden Ständen — entsteht ein lebendiges, produktives Gleichgewicht, das durch die schlichtende und ordnende Macht des Monarchen, der, beraten durch die einzelnen Stände, in seiner Rolle als Vermittler das eigentliche „Streben der Nation" als Ganzes erfaßt und ihm Gesetzeskraft verleiht. Und ebenso wie es für die lebendige Wechselwirkung im Staat notwendig ist, daß jeder Stand seine Eigenart so voll und stark wie möglich durchsetzt, so hilft auch die im Innern jedes Menschen nie schweigende Begierde, seine Eigenheit zu behaupten und seine Lebensform geltend zu machen, eine lebendige Ordnung erzeugen, in der die Freiheit der Einzelnen begrenzt wird durch die Gegenfreiheiten der Anderen, nicht allein durch die seiner Zeitgenossen, sondern auch durch die der abwesenden Glieder des Volksganzen, der Raumgenossen. So findet jeder bei seiner Geburt einen ganz bestimmten Lebensraum vor, innerhalb dessen seine eigentümliche Natur sich frei entfalten und sich kraftvoll gegen die anderen behaupten soll.

Diese Auffassung der individuellen Freiheit ist letzten Endes nur möglich auf der Grundlage religiöser Gesinnung. Denn, daß der ewige Widerstreit der Kräfte, der entstehen muß, um immer wieder neues Leben zu erzeugen, nicht in einen Kampf aller gegen alle ausartet, kann allein durch die christliche Liebesgesinnung, die „Aufopferung und Weggeben des Sichtbaren für das Unsichtbare" und innigste Hingebung verlangt, nicht durch menschliche, von Gott entblößte Vernunft bewirkt werden. „In dem wahren, stolzen Streben nach Freiheit und Unabhängigkeit liegt zugleich . . . Demut und Hingebung gegen die Freiheit der übrigen, Strenge und Milde, so ist alle Gemeinschaft vor der Idee des Rechts zugleich eine religiöse Gemeinschaft." [19])

Dieser zutiefst von religiösem Lebensgefühl und christlicher Liebesgesinnung getragene Gesamtorganismus ist für ihn mehr, als eine bloße Zweckinstitution, geschaffen zur Ordnung des menschlichen Zusammenlebens, er ist vielmehr „das Ganze des bürgerlichen Lebens selbst".[20]) Unabhängig von menschlicher Willkür und Erfindung, unmittelbar zugleich mit dem menschlichen Leben gegeben. Der Mensch ist mit ihm ver-

---

[19]) Elemente I, S. 210.

[20]) Ebda., S. 29.

flochten und „so wenig er aus sich selbst heraustreten kann, ebensowenig aus dem Staat".[21]) Der Staat ist „das Bedürfnis aller Bedürfnisse des Herzens, des Geistes und des Leibes", ist selbst ein Mensch im großen, eine zur Kollektivpersönlichkeit erweiterte Individualität. Um aber selbst Individualität sein zu können, muß der Staat seinesgleichen haben, um sich gegen sie abzuheben und an ihnen zu messen. So ist auch der Streit der Nationalfreiheiten, ihr gegenseitiges Regen und Dehnen und dadurch hervorgerufenes Wachstum lebensnotwendig. Ihr Widerstreit ist aber zu groß, als daß Menschen darin Richter sein könnten, wie etwa der Monarch gegenüber den Ständen, darum stellt Adam Müller auch hier das christliche über das rein natürlich-biologische Prinzip das mit der Vorstellung der politischen Körper als lebendige Organismen gegeben war. Auch hier führt die Religion den höheren Ausgleich zwischen den gegensätzlichen Interessen herbei. Der universal-kirchliche Gedanke hält den Streit in Schranken und faßt die sich widerstrebenden Kräfte zu einer letzten und höchsten Einheit zusammen. So daß hier das ganze bürgerliche Leben ruht auf der christlichen Gesinnung des Einzelnen und einmündet in die große Glaubensgemeinschaft der einen heiligen Kirche. Schon hier in den „Elementen" vollzieht Adam Müller also den Übergang von seinem ursprünglichen Pantheismus, der der Frühromantik eigentümlich ist, zu kirchlich-konfessioneller Bindung. Damit ist schon hier der Ansatz zu einer viel späteren Schrift, den „Theologischen Grundlagen", gegeben, in der das positive Recht als „ius divinum" aus dem Religiösen als dem einzig festen Punkt hergeleitet wird, von der später noch zu sprechen ist, gegeben.[22])

III. Die pädagogischen Tendenzen des romantischen Konservatismus in ihrem Verhältnis zur Reform des Bildungswesens in Preußen.

Es ist schon vielfach darauf hingewiesen worden, daß Adam Müllers Lehre durch ihren Grundsatz einer irrationalen „Vermittlung", „Aufhebung" und „Versöhnung" der in der Wirklichkeit einander widerstrebenden Gegensätze und außerdem noch durch seine, auf rethorisch glänzende Formulierungen gerichtete unpräzise Ausdrucksweise, „schillernd", „nebelhaft verschwimmend" ist und die verschiedensten praktisch-politischen Ausdeutungen und Anwendungen erlaubt. Aber gerade dieses „Schillern" ist bezeichnend für die damalige politische Situation in Preußen, in dem durch den Druck der französischen Herrschaft weder die ständische Opposition des Adels zu einem wirklich akuten politischen Kampf wird, sondern sich auf „Vorstellungen" und „Eingaben" beschränkt, noch eine revolutionäre Bewegung aus dem Bürgertum heraus entsteht. Die latenten Gegensätze sind durch die äußere Gefahr zu der großen Einheit zusammengefaßt, die in der Erhebung der Freiheitskriege sichtbar wird. So dringt der romantische Konservatismus zunächst

[21]) Ebda., S. 28.

[22]) Vgl. Elemente II, S. 431, Anm. von Baxa.

nicht in die praktisch-politische Sphäre durch, sondern bleibt eine vorwiegend literarische Angelegenheit. Diesem Mangel an praktischer Realisierung und an Einfluß auf das politische Geschehen entspricht das Fehlen einer zusammenhängenden und grundsätzlichen Auseinandersetzung mit den Bildungsfragen. Es lassen sich darum nur bestimmte Tendenzen, die sich aus den hier beschriebenen Grundanschauungen und gelegentlichen Einzeläußerungen für das Gebiet der Erziehung ergeben, aufzeigen. Diese können am deutlichsten sichtbar gemacht werden, wenn gefragt wird, wie sie sich zu den Ideen, die die pädagogische Reformbewegung tragen, deren eigentliche Blütezeit in die Jahre 1807—1812, also in die Zeit der „Elemente", der Tischgesellschaft und der Berliner Abendblätter fällt, verhalten, ob und inwiefern sich die konservative Opposition gegen das Reformwerk auch auf das Gebiet der Pädagogik ausdehnt.

Da ist zunächst zu beachten, daß der Reform noch ein ausdrücklich aufklärerischer Zug eigen ist. Die Absicht der Männer, die sie durchführten, war es, die Wiederaufrichtung des Staates auf die Mitarbeit und die geistigen Kräfte der Nation zu gründen. Für sie führt darum der Weg vom absoluten Staat zu dem von ihnen gewollten Nationalstaat über die Bildung des Volkes. Diese sieht nun Fichte, dessen Gedanken die Neugestaltung des preußischen Volksschulwesens entscheidend beeinflußt haben, da nach seiner Auffassung Erkenntnis die Grundlage alles Seins ist, in der Erziehung zu freier Selbsttätigkeit der intellektuellen Kräfte. Er greift Pestalozzis Methode der naturgemäßen Entwicklung der elementaren geistigen Funktionen auf und sieht in ihr die Methode der Menschenbildung überhaupt. So wird durch ihn Pestalozzi, und zwar gerade diejenige Seite seiner Pädagogik, die die Schulung der Erkenntniskräfte betrifft, die von dunklen Anschauungen zu klaren Begriffen führen will, vorbildlich für den Volksschulunterricht. Diesem Willen zur Aufklärung werden die romantischen Konservativen, die gerade im Unbewußten, in den irrationalen Kräften die Quelle eigentlicher Produktivität sehen, kritisch gegenüberstehen. Zwar verlangt auch Adam Müllers dynamische Staatsauffassung Kraftentfaltung und Aktivität jedes Einzelnen und seine Mitwirkung an der Entwicklung des Staatsganzen. Diese Selbsttätigkeit des Volkes liegt für ihn jedoch nicht in einer auf eigener Vernunfteinsicht beruhenden direkten Einflußnahme auf Verfassung und Gesetze, sondern in der Formgebung, die jeder Einzelne in seinem eigensten Lebensraum vollzieht, in seinen Beziehungen zu anderen Menschen, in seinem beruflichen Tun, in der Verarbeitung seiner Erlebnisse und Erfahrungen zu praktischen oder künstlerischen Gebilden, durch die allein er wirklich schöpferisch das Bestehende weiterbildet und dem in ihm wirkenden Volksgeist Gestalt gibt. Aus der richtigen Erkenntnis der Tatsache, daß Reflexion das Handeln hemmen kann, daß der schöpferische, „lebendige Geist" durch Bewußtmachung in seiner Ursprünglichkeit und Kraft gehindert wird, geht die Tendenz der konservativen Romantiker dahin, dem Volk alle intellektuelle Bildung

möglichst fernzuhalten, „weil Lesen und Schreiben und der ganze Bildungsschwindel das große Unbewußte vernichten würden".[23]) Das Volk, der „einfache Bauer", der „stille Handwerker", von denen Adam Müller spricht, hat in ihren Augen die Aufgabe, Träger der Naivität, die sie selbst für ihre Person verloren hatten, und die ewige Quelle unerschöpflicher Möglichkeiten zu sein. So konnten sie die Reform, soweit sie auf intellektuelle Bildung in der Volksschule abzielt, nur negativ beurteilen. In dieser ablehnenden Haltung sind sich innerhalb des konservativen Kreises Junker und romantische Literaten auch durchaus einig, sie unterscheiden sich aber in der Motivierung dieser Stellungnahme. Wenn gesagt worden ist, der Irrationalismus der Romantiker sei durch die realpolitischen Interessen der preußischen Junker in bloßen Antirationalismus umgebogen worden,[24]) so trifft dies in besonderer Weise auch hier zu. Sahen die Romantiker eine Gefahr für die irrationalen Produktivkräfte des Volkes, so ist die Beurteilung der Junker eine wesentlich nüchternere. Einmal widerspricht alles, was irgendwie in der Richtung von „Volksaufklärung" liegt, ihren persönlichen und sozialen Interessen. Dazu kommt eine in ihrem Lebensgefühl tief verwurzelte Abneigung gegenüber allem, was Wissenschaft und Gelehrsamkeit ist,[25]) die zu einer Stellungnahme führt, die in dem Vorwurf der Unzulänglichkeit der intellektuellen Erziehung im Hinblick auf die eigentliche Charakterbildung mit derjenigen Mösers übereinstimmt. Bezeichnend hierfür sind die Äußerungen des märkischen Edelmannes von der Marwitz. Die Steinsche „Revolutionierung des Vaterlandes" hat nach seiner Meinung in pädagogischer Hinsicht nur „den Krieg des Wissens und eingebildeten Talentes gegen Tugend und ehrenwerten Charakter" gebracht. Der „neumodische Unterricht" und das viele Lernen ertöten nur den Charakter, denn dieser „offenbart sich nur durch Taten und kann nicht wie Verstandeskräfte in Examen geprüft werden".[26]) „Das Leben erziehet den Mann, und wenig bedeuten die Worte."[27]) Beide Motive kehren in dem Kampf, den Friedrich Wilhelm IV. und seine Räte gegen den Intellektualismus in der Volksbildung führen, wieder. Aber schon hier sind die Gefahren einer einseitigen Überspitzung dieser Einstellung deutlich. Denn die antirationalistische Auffassung neigt dazu, nur die praktische Erfahrung gelten zu lassen und die Bedeutung der theoretischen Besinnung überhaupt zu leugnen und infolgedessen jegliche Bildung der Verstandeskräfte und des Wissens für unnütz zu erklären, während dem

---

[23]) Carl Schmitt, a. a. O., S. 101.

[24]) Vgl. hierzu Neumann, a. a. O., S. 72.

[25]) Das tiefe Mißtrauen drückt sich aus in einem Ausspruch des klugen und ganz und gar nicht engherzigen Herrn von der Marwitz, wenn er sagt, daß „ein nicht liberaler Gelehrter so selten ist wie ein weißer Rabe". Zit. nach Neumann, a. a. O., S. 73.

[26]) Fr. Meusel, Fr. A. L. v. d. Marwitz, Berlin 1908—13, S. 511.

[27]) Zit. nach Neumann, a. a. O., S. 72.

romantischen Irrationalismus der völlige Verlust von Klarheit und logischer Ordnung des Denkens droht — eine Gefahr, der Adam Müller selbst nicht entgangen ist — und ihn ferner, wie oben deutlich wurde, die Angst vor „Bewußtmachung" dazu führt, *jede* Form von geistiger Bildung des Volkes abzulehnen. Und trotzdem es gerade eine bedeutsame Leistung der politischen Romantiker ist, daß sie ihr Wissen von nationaler Eigenart und Volkstum mit der Lehre des Konservatismus verknüpfen, und obwohl sie selbst den Volksgeist in seinen objektiven Äußerungen, in den Märchen und Volksliedern der Vergangenheit aufsuchen und von ihm Anregungen für ihre künstlerische Produktivität empfangen, haben sie es nicht unternommen, dieses Wissen pädagogisch fruchtbar zu machen und etwa der auf die Bildung des Intellektes gegründeten Fichte-Pestalozzischen Idee der „reinen Menschenbildung" den Gedanken einer auf die irrationalen Kräfte der Nation gerichteten „*volkstümlichen Bildung*" entgegenzusetzen.[28]) Alle derartigen Bestrebungen der Gegenwart sind zwar in dem Gedankengut der romantischen Konservativen verwurzelt, diese selbst beschränken sich aber lediglich auf eine ablehnende Haltung gegenüber den herrschenden Tendenzen der Volksbildung. In der weiteren Entwicklung des Konservatismus gehen die romantischen Begriffe des Volkstums und des Volksgeistes sogar völlig verloren, bis sie Ende des 19. Jahrhunderts, und zwar unabhängig vom parteipolitischen Konservatismus, angeregt durch Lagarde [29]) und Langbehn,[30]) wieder lebendig werden und in die Gegenwart hineinwirken.

Gegen die Idee der „reinen Menschenbildung" und das insbesondere durch Humboldt und Schleiermacher mit der Reform des gelehrten Schulwesens verbundene neuhumanistische Ideal der allseitig gebildeten, harmonischen Persönlichkeit ergeben sich für die romantischen Konservativen nicht nur von dem Bewußtsein volklicher Individualität, sondern auch vom ständischen Gedanken aus Einwände. Die Männer der Reform sehen, entsprechend der damals geltenden Wissenschaftstheorie, alles Wissen als einen einheitlichen Zusammenhang und fassen demgemäß die verschiedenen Schulgattungen als eine geistige Einheit auf, die sich allein nach dem Umfang der Bildung, nicht ihrem Wesen nach, in die drei Stufen der Volksschule, des Gymnasiums und der Universität gliedern, auf. Nur ein solch einheitliches Bildungswesen erscheint geeignet, Fichtes Gedanken der Nationalerziehung zu verwirklichen und das Volk zu einer Gesamtheit zu formen. Dagegen sieht die konservative Auffassung die bürgerliche Gesellschaft als einen Organismus, innerhalb dessen der Einzelne nur Gliedcharakter und eine ganz bestimmte Funktion zu erfüllen

---

[28]) Wie es heute etwa Wilh. Stapel in seiner „Volksbürgerlichen Erziehung", die im Untertitel als „volkskonservativ" bezeichnet wird, unternimmt.

[29]) Vgl. Deutsche Schriften, Göttingen 1920, S. 14.

[30]) Vgl. Rembrandt als Erzieher, Leipzig 1890, S. 282, 193 und 159.

hat. Von dieser Vorstellung aus muß es sinnlos erscheinen, das Ziel der Erziehung in einer allgemeinen geistigen Bildung und in der in sich ruhenden, allseitig entfalteten Persönlichkeit zu sehen. So schreiben die „Berliner Abendblätter“:[31]) „Die höchste Verirrung der Erziehung ist, wenn sie bloß fürs Allgemeine, ins Blaue, Entfernte hin erzieht und vor aller Humanität . . . nicht zum Stehen und Wirken kommt.“ Es kommt auch den romantischen Konservativen, ähnlich wie Möser, vor allem auf das „Wirken“ im gegebenen Lebenskreis und darum auf die Erziehung zu einem bestimmten Berufskönnen an. Sie sehen darum in den Institutionen der Berufs- und Standesbildung zweckmäßigere Bildungsanstalten als in dem einheitlichen Schulaufbau der Reform. So hat der konservative preußische Adel die Erziehung auf der Ritterakademie und im Kadettenhaus immer dem Gymnasium vorgezogen[32]) Dieselbe Tendenz findet sich in der Hauptschrift des Priesters und Pädagogen J. B. Graser, der zwar nicht als Exponent des christlich-germanischen Kreises betrachtet werden kann, der aber durch seine Freundschaft mit Jean Paul der romantischen Gedankenwelt nahesteht. Es heißt hier, die Gesamtmenschheit könne nicht anders gedacht werden, „als unter dem schönen Bilde eines großen Organismus, davon jedes Glied eine besondere menschliche Anlage für eine besondere Bestimmung als seine vorzügliche Eigenschaft aufweist“.[33]) Von dieser Erkenntnis aus gelangt er zu „besonderen Erziehungsarten, die man darum Standeserziehung nennen kann, weil das besondere Lebensverhältnis eines jeden sein Stand genannt wird“. Jeder Stand fordert seine besondere Erziehung, „weswegen wir auch eigene Institute für die Agrikultur, eigene Gewerbsschulen, eigene Handelsschulen, eigene Institute für Ökonomie haben sollten, denn in jedem dieser Institute muß sowohl die uranfängliche Diätetik und Gymnastik sowie Bildung des Verstandes und des Gemütes ihre eigene Richtung und danach das Ganze der Erziehungstätigkeit eine andere Modifikation erhalten“.[34])

---

[31]) I, 12.

[32]) Es entspricht dieser Tendenz, wenn Adam Müller zwar nicht in Preußen und im Gegensatz zur dortigen Organisation des Schulwesens, sondern in dem noch ganz vom Geist des Rationalismus beherrschten Wien eine Erziehungsanstalt für Adelige und solche, die sich auf den höheren Staatsdienst vorbereiten, zu gründen beabsichtigt und in dem Gesuch um Genehmigung dieser Anstalt sagt: „Außer den höheren Orts verordneten Studien ... übernimmt das Haus die moralische und physische Leitung seiner Zöglinge, wie auch alle besonderen Studien, Sprachübungen, ritterliche und musikalische Exerzitien, welche zu einer vollendeten Welt- und Geschäftsbildung gehören.“ Vgl. J. Baxa, Adam Müller, ein Lebensbild aus den Befreiungskriegen und aus der deutschen Restauration, Jena 1930, S. 232 ff.

[33]) Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung, Hof 1811. S. 71.

[34]) Ebda., S. 98 f.

Ein weiteres Moment der Reform, dem der Konservatismus kritisch gegenübersteht, ist ihr Verhältnis zum Staat, sowohl wie es Fichtes Kulturstaatsgedanke, als wie es der Neuhumanismus auffaßt. Denn, wenn für den späteren Fichte, ebenso wie für die Konservativen, Hingabe an den Staat höchstes sittliches Postulat ist, und wenn dieser Staat durch seinen Schulzwang zum Beherrscher des jugendlichen Geistes gemacht werden soll, so steht für ihn doch der Staat selbst im Dienste eines Ethos, das die Höherbildung des Menschen, ohne alle Nebenzwecke von Macht und Interesse, fordert. Es ist immer der zukünftige nationale Staat, ein Idealstaat, den Fichte im Auge hat, der erst durch einen besseren Menschen realisiert werden kann, den zu bilden Aufgabe des vorhandenen Staates ist. Demgegenüber sind die Konservativen immer auf den gegebenen Staat gerichtet. Daraus ergibt sich eine entscheidende Akzentverschiebung für das Verhältnis von Staat und Bildung. Für sie kann in der Welt nur das Bedeutung haben, was das Gemeinwesen hier und jetzt fördert. „Der höchste Zweck alles höheren Unterrichts ist die Bildung des Staatsbeamten . . ., und da nehme ich dieses Wort in dem umfassenden Sinn, wo jeder Bürger des Staates Staatsbeamter ist." [35]) Diese Auffassung, die die Erziehung in den Dienst des Staates stellt, der „die Totalität aller menschlichen Angelegenheiten, ihre Verbindung zu einem lebendigen Ganzen" [36]) ist, die hier von Fichtes Kulturstaatsgedanken unterschieden wurde, steht außerdem in schroffstem Gegensatz zu der Haltung des Neuhumanismus, für deren extremste Form die Einstellung Humboldts selbst zu seiner Berufung in den Staatsdienst, in dem er, wie aus den Briefen an seine Frau hervorgeht, vor allem anderen ein Mittel zur Erweiterung und Bildung seiner Persönlichkeit sieht.[37]) Diese Neigung, alles der Bildung der Persönlichkeit unterzuordnen, lehnen die Konservativen radikal ab. Denn selbst wenn Adam Müller die freie Entfaltung des Einzelnen und seiner Kräfte fordert, geschieht es nicht um des Einzelnen und seiner Bildung, sondern um des „lebendigen Ganzen" willen. „Die Menschheit kann nicht anders als . . . im Staate nur bestehend gedacht werden, folglich kann ihre Entwicklung auch nur im Schoße des Staates und in Beziehung auf ihn vor sich gehen." [38])

Wichtig ist für die vorliegende Fragestellung ferner noch die Rolle, die das religiöse Moment in der Neugestaltung des Schulwesens spielt. Dafür ist bedeutsam, daß keiner der Männer, die die pädagogische Reform durchgeführt haben, von orthodox-christlichem Glauben im Sinne unbedingter Kirchengläubigkeit erfüllt war. Der Religionsunterricht hat für sie keine entscheidende Bedeutung. Fichte lehnt ausdrücklich den Einfluß

---

[35]) Abendblätter I, 12.
[36]) Adam Müller, Elemente, I, S. 48.
[37]) Vgl. Schnabel, a. a. O., S. 409, 610.
[38]) Graser, a. a. O., S. 77.

der Kirche auf die Volksschule ab, weil sie lediglich zur „himmlischen" Seligkeit erziehe. Seine Nationalerziehung ist reine Staatsangelegenheit. Für die Stellung des Religionsunterrichts im Gymnasium ist der Einfluß Humboldts, für den die Humanitätsidee die Stelle des Religiösen vertritt, und Schleiermachers, der vor allem die subjektive Seite der Religion sieht, maßgebend. So wird hier der Religionsunterricht „zum gemütsbildenden" Unterricht, der neben den eigentlich humanistischen Fächern nur wenig bedeutet. Er ist nicht mehr Prüfungsfach, und es wird der Konfirmandenprüfung überlassen, sich von den religiösen Kenntnissen der Schüler zu überzeugen. Gerade das kirchlich-religiöse Moment wird aber für die Kulturpolitik der Reaktionszeit maßgebend. Der Ansatz hierzu lag schon in Adam Müllers Weltbild. Für ihn ist christliche Gesinnung notwendige Grundlage des bürgerlichen Lebens. Damit wird sie auch zu einem wesentlichen Ziel der Erziehung für die romantischen Konservativen. So sagt Friedrich Schlegel: „Die Religion ist nicht nur ein Teil der Bildung, ein Glied der Menschheit, sondern das Zentrum alles Übrigen, überall das Erste und Höchste, das schlechthin Ursprüngliche." [39]) Daß dabei die Konservativen nicht an subjektive Religiosität, sondern an kirchlich-konfessionelle Bildung denken, zeigen die Gedanken, die Adam Müller im letzten Buch seiner „Elemente" entwickelt. „Sich selbst mit allem, was an uns ist, tief in die Schicksale der Welt und der Menschheit, welche unsere Welt ist, zu verflechten, demnach auch eins zu werden mit ihr im Glauben und in der Hoffnung, das ist stark und groß; stärker und größer in einer Zeit wie die jetzige, wo jeder die Religion auf seine eigene Hand zu treiben unternimmt." [40]) „Einem gründlichen, treuen Herzen ist eine solche Absonderung von der bürgerlichen Gesellschaft, gerade wo es auf die erhabensten Angelegenheiten ankommt . . ., ein Greuel." [41]) Nicht „auf einsamen Wegen", sondern nur in der Gemeinschaft ist wahre Religion möglich. Es muß also hier gerade im Gegensatz zur Reform eine möglichst innige Verbindung von Schule und Kirche und eine Durchdringung der ganzen Erziehung mit dem Geist des Christentums angestrebt werden. Der Religionsunterricht muß eine zentrale Stelle im Bildungsaufbau erhalten und nicht nur in der Form des gemütbildenden Unterrichts, sondern mit dem Ziel, das Wort Gottes und das Dogma der Kirche zu übermitteln.

Diese Tendenzen, die sich aus dem romantischen Konservatismus ergeben, werden erst akut mit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms IV. und seiner Bildungspolitik, und es ist nun zu verfolgen, welche Wandlung sie unter dem Einfluß der weiteren politischen Ereignisse und durch die Fortbildung der konservativen Theorie erfahren und in welcher Form endlich sie realisiert werden.

---

[39]) Fr. Schlegel, Ideen, Fragm. 14, J. Minor, Bd. 2, S. 290.
[40]) Müller, Elemente II, S. 219.
[41]) Ebda., S. 217.

4. Kapitel

Der Kampf der konservativen Kulturpolitik gegen den Neuhumanismus und die Pädagogik Diesterwegs

I. Die Annäherung von Konservatismus und Absolutismus und der Einfluß der kirchlichen Erneuerung.

Hatten die romantischen Konservativen, im Gegensatz zu dem gewaltsamen Bruch mit der Vergangenheit durch die Revolution, „lebendige Entwicklung" und „organische Fortbildung" gewollt und konnte in den „Berliner Abendblättern" stehen: „Das Dasein der herrlichen Geister vergangener Zeit soll . . . allererst die rechte Lust in uns erwecken, auf unsere eigene Weise gleichfalls zu sein," [1]) oder bei Adam Müller: „Das recht Große läßt sich nicht nachahmen, man kann nur von seinem Geist erfüllt wieder Großes und ganz verschiedenartiges Großes tun," [2]) so geht nach den Befreiungskriegen dem Konservatismus diese Richtung auf Wachstum und Weiterentwicklung fast völlig verloren, er wird zum Hüter des einmal bestehenden Rechtes, zur „Partei der Legitimität".[3]) Waren die Freiheitskriege in der liberalistischen Auffassung nicht nur ein Kampf gegen den äußeren Feind, sondern auch ein Kampf um die innerpolitische Befreiung der Nation, so waren sie für die jungen Konservativen wesentlich ein Kampf gegen die Revolution in der Gestalt Napoleons, und als sich danach Europa mehr und mehr in die beiden universalen Heerlager „der Solidarität der legitimen Regierungen auf der einen und der nach Freiheit und Selbstbestimmung trachtenden Nationen auf der anderen Seite" [4]) teilte, fand im Kampf gegen den gemeinsamen liberalen Gegner eine Annäherung zwischen den Vertretern

---

[1]) I, 129.

[2]) Elemente I, S. 18.

[3]) Stahls Bezeichnung für die konservative Partei in „Die gegenwärtigen Parteien in Staat und Kirche". Über die Problematik des Begriffs der Legitimität, insbesondere in Stahls Sprachgebrauch, vgl. Masur, Friedr. Julius Stahl I, S. 210 f. und ferner F. Brockhaus, Das Legitimitätsprinzip, 1868. Hier soll mit dem Begriff der Legitimität ganz allgemein die Tendenz der Restaurations- und Reaktionszeit, die vorhandenen Rechtsordnungen als von Gott gewollte und eingesetzte zu begründen und festzuhalten, bezeichnet werden.

[4]) Meinecke, a. a. O., S. 211.

ständisch-beschränkter Monarchie und den Regierungskreisen statt. Diese wurde begünstigt dadurch, daß auf seiten der Regierung der Reformeifer dem „Metternichschen Geiste" wich, der nach Wiederherstellung bezw. Aufrechterhaltung der Herrschaftsformen des Absolutismus trachtete. Das gemeinsame Interesse an der Erhaltung bestehender Ordnungen gegenüber dem Fortschrittswillen der Liberalen ergibt eine maßgebende Verständigungsbasis für beide Richtungen. Unter diesen Umständen wird die „Legitimitätsidee" jetzt zum Grundpfeiler der politischen Anschauung der Konservativen. Die frühere Gegnerschaft von romantischem Konservatismus und Regierung wird außerdem noch wesentlich gemildert durch eine neue Hinwendung des Königs und seiner Umgebung zum Religiösen. Auch Friedrich Wilhelm III. wurde erfaßt von der Welle neuer Gläubigkeit, die unter dem Eindruck der großen Ereignisse in allen Schichten des preußischen Volkes entstanden war. Dies konnte vor allem darum geschehen, weil auch die philosophische Grundlage der Weltanschauung des Königs, der deutsche Idealismus, so wie er durch Fichte und Schleiermacher weitergebildet ward, eine religiöse Wendung nahm. Wenn sie jede geistige Tatsache als ein Ineinander von Idee und Wirklichkeit, von Unendlichem und Endlichem, als einen „Durchbruch höheren Lebens" [5]) sehen, so wird auch der Staat zu einem Gegenstande der Religiosität. Die religiöse Staatsauffassung, in der dieser Idealismus gipfelt, und die eine grundsätzliche Abkehr von der Naturrechtslehre bedeutet, beeinflußt die Haltung des Königs entscheidend und bringt auch ihn darin dem konservativen Denken näher.

Von tiefgehender Wirkung war außer dieser Annäherung an die Regierungskreise für die Weiterbildung der konservativen Anschauungen der Pietismus.[6]) Diese im Jahre 1819, „dem Frühlingsjahr im Gegensatz zu dem konfusen Durcheinander von Licht und Finsternis, von Kälte und Wärme der Jahre 1810 bis 1818",[7]) aufbrechende „Bewegung der Erweckten" bedeutet nicht einen Einbruch völlig fremdartiger Gedanken in den Konservatismus, der vielmehr schon immer von einer allgemeinen christlichreligiösen Grundstimmung erfüllt war. Diese innere Bereitschaft der konservativen Kreise machte es möglich, daß die neue Bewegung in kurzer Zeit zu großer Anhängerschaft und Wirkung gelangte. Vor allem in Pommern breitete sie sich unter der Führung des Gutsherrn Gustav von Below auf den Gütern der Thadden, Puttkammer, Kleist und anderer führender Geschlechter rasch aus. Aber auch an anderen Orten Deutschlands wurden viele von ihr ergriffen. So wird besonders die Universität Halle zu einem Hort dieses neuen Pietismus, der den Kampf gegen die rationalistische Theologie aufnimmt. Die anfängliche religiös-

---

[5]) Vgl. Spranger, Philosophie u. Pädagogik d. preuß. Reformzeit, Histor. Zeitschr. 1910, S. 308 ff.

[6]) Vgl. Neumann, a. a. O., S. 84.

[7]) Ludwig von Gerlach, Aufzeichnungen, S. 118.

ekstatische Sektenhaftigkeit, die für die Bewegung vor allem in Pommern charakteristisch ist, verliert sich mehr und mehr im Laufe der Zeit. Die Entwicklung der Gesamtbewegung führt „allmählich wieder in stillere aber zugleich wirklichkeitsnähere Bahnen" und wenigstens zum großen Teil zur Landeskirche zurück. So wird durch den Einfluß dieser pietistischen Bewegung „die Verbindung von Religion und Politik, von Kirche und Konservatismus, der Zusammenschluß von aristokratischem und altprotestantisch-dogmengläubigem Interesse" [8]) erst eigentlich fest verknüpft. Der konservative Adel, vor allem der Landadel, wird Hauptträger und Beschützer der gegen die rationalistische Theologie gerichteten Erneuerungsbewegung, und die Restauration der Kirche, eine an sich rein theologische Angelegenheit, ein Hauptanliegen des Konservatismus. So kam es, daß sich auf dem Boden der Heiligen Allianz „Absolutisten, ständische Romantiker und Männer der kirchlichen Gläubigkeit als eine konservative Gemeinschaft fühlen" [9]) können. Damit ist die Richtung angedeutet, in der die konservative Theorie weiter entwickelt werden wird.

II. Die Fortbildung der konservativen Lehre.

Die Christlich-Germanische Tischgesellschaft findet 1816 eine Fortsetzung in der „Maikäferei" [10]), und es zeigt sich nun hier, daß unter dem Einfluß der Zeitereignisse das konservative Denken ein ausgesprochen politisches wird. In dem „bunten genialischen Durcheinander romantischer Deutschheit und Christlichkeit findet man keine Befriedigung mehr. Dem allgemeinen Trieb nach Klarheit, Positivität und Scheidung der Geister vermochte der „geistreiche, vielleicht zu geistreiche, nicht Positives genug bietende Theoretiker" Adam Müller nicht mehr zu genügen. Dagegen erfüllen die Gedanken, die Karl Ludwig von Haller in seiner „Restauration der Staatswissenschaften" entwickelte, „in hohem Maße das Bedürfnis nach kraftvoller und handlicher Theorie der ständischen Monarchie". [11]) Der Kreis der Maikäferei, der für „Restauration" und „Legitimität" eintritt, findet hier eine willkommene Unterstützung seiner Bestrebungen.

Hallers Lehre, [12]) die es sich zur Aufgabe macht, „den Grundirrtum einer seit zwei Jahrhunderten in den Schulen herrschenden falschen, verderblichen Wissenschaft" auszurotten und „dagegen die Ordnung Gottes zu offenbaren", [13]) und deren Kern der Gedanke ist, daß Macht und Herrschaft natürliches und göttliches Recht zugleich sind, mußte von den preu-

---

[8]) Neumann, a. a. O., S. 86.

[9]) Georg von Below, a. a. O., Sept. 1911.

[10]) So benannt nach dem Wirte Mai, bei dem man zusammenkam.

[11]) Meinecke, a. a. O., S. 237 f.

[12]) Restauration. Winterthur 1816, S. III.

[13]) Auf die nicht näher eingegangen wird, weil sie in der hier vorliegenden pädagogischen Fragestellung nicht weiter führt.

ßischen Konservativen mit Begeisterung aufgenommen werden. Man wandte sich ihr zu, weil man hier die eigenen Gedanken wiederfand, weil sie sowohl dem eigenen politischen Ideal von der Herrschaft des durch den legitimen Besitz repräsentierten Rechtes und von ständischer Verfassung, als auch ihrem religiösen Bedürfnis, in den politischen Ordnungen den Ausdruck göttlichen Willens zu sehen, entsprach. So gewann Hallers Schrift großen Einfluß auf den Kreis der Maikäfer und in dem einige Jahre später entstehenden „Klub der Wilhelmstraße", dem sogenannten „Kronprinzenkreis", in dem schon die Männer der nachmärzlichen Reaktion zum großen Teil vereinigt waren. An zwei Punkten der Hallerschen Theorie setzten aber sehr bald Bedenken und Kritik der preußischen Konservativen ein, die darauf hinweisen, daß diese noch nicht ausreichte, um die Grundideen dieses Konservatismus voll auszudrücken. Erstens fand man kein Genüge an der grob-naturalistischen Machtbegründung und privatrechtlichen Auffassung des Staates, den man selbst als eine überpersönliche Institution erlebte. Zweitens konnte vor allem, als nach 1819 das pietistisch-christliche Moment begann einen entscheidenden Einfluß auf die Anschauungen der Konservativen zu gewinnen, die naturalistisch-deistische Grundlegung des Staates nicht mehr voll befriedigen und verlangte nach Vertiefung in der Richtung auf das „Göttlich-Positive". So wirft Adam Müller Haller vor, daß er die „Tatsache der Offenbarung" [14]) übergehe und nicht an die in ihr gegebenen positiven göttlichen Gebote anknüpfe. Während schon die romantischen Konservativen, und sie im wesentlichen vom Katholizismus her, strebten, alle Gebiete der Kultur und des Lebens von dem einen religiösen Zentrum aus einheitlich zu durchdringen, bleibt es bei Haller bei einer bloßen Parallelordnung der christlichen und der natürlichen Sphäre und kommt nirgends zu einer wirklichen Durchdringung und Erfüllung des Staates mit christlichen Inhalten und Zwecken. Über diese Auffassung Hallers geht Adam Müller hinaus in einer Abhandlung über die Notwendigkeit einer theologischen Grundlage der gesamten Staatswissenschaft,[15]) in der er auch die letzten Reste seines früheren Pantheismus, der noch stellenweise in den „Elementen" anklang, abstreift. Andererseits ist hier aber auch seine historisch-dynamische Anschauungsweise völlig in den Hintergrund gedrängt, wenn er seine Ablehnung der rationalistischen Staatstheorie jetzt so begründet: „Das sogenannte Naturrecht in allen seinen Anwendungen auf die Verhältnisse der Einzelnen, der Staaten und der Völker muß unbedingt verworfen werden . . ., weil es die positiven geoffenbarten göttlichen Gesetze, das ganze unentbehrliche ius divinum hat verdrängen wollen." [16]) Ähnlich heißt es

---

[14]) A. v. Martin, Meinecke-Festschrift, S. 351.

[15]) 1819.

[16]) Zit. nach Baxa, Adam Müller, ein Lebensbild, S. 358.

in der Corcordia [17]): „Das Gute beruht, wie in allen anderen Sphären des Wirkens und Daseins, so auch im Staate, auf einem göttlich-Positivem, auf dessen Anerkennung, Feststellung und Bewährung".[18]) „Das Höchste, Lebendige, Positive aber ist Christus in seiner Kirche, jene große und göttliche Korporation, welche alle anderen gesellschaftlichen Verhältnisse umfaßt." [19]) Man sucht und findet hier, um diejenigen Gewalten zu stützen, die man stützen will, einen festeren Boden, als ihn die Theorie Hallers bietet, in dem positiven Worte Gottes, wie es in der Heiligen Schrift offenbart ist und von der Kirche verkündet wird.

Diese über Haller hinausweisenden Tendenzen des konservativen Denkens finden ihre theoretische Verarbeitung in der „Philosophie des Rechts" [20]) von Friedrich Julius Stahl. Ihr zweiter Teil, die „Rechts- und Staatslehre auf christlicher Grundlage" gibt zum ersten Mal ein eigentliches „System" des Konservatismus, das sich dann auch als werbekräftige Parteidoktrin bewährt und bis heute die bedeutendste theoretische Grundlage der konservativen Partei in ihren verschiedenen Entwicklungsstadien geblieben ist. Stahl, seiner Abstammung nach Jude, hatte als Siebzehnjähriger in der lutherischen Kirche zu Erlangen die Taufe empfangen. Von dieser Zeit an ist das Luthertum entscheidend für sein Leben und Denken geworden. Waren Adam Müller und die Frühkonservativen des christlich-germanischen Kreises in ihrem Denken vorwiegend an der die ganze Christenheit umfassenden katholischen Kirche, so wie sie im Mittelalter bestanden hatte, orientiert, so gewinnt schon durch die pietistische Bewegung der Protestantismus Einfluß auf das konservative Weltbild, und er wird nun von Stahl ganz bewußt „als politisches Prinzip" erfaßt.[21]) Für ihn ist Theologie der Mittelpunkt aller Philosophie, also auch der Staatslehre.

Stahls Widersacher, an dem sich seine eigenen Gedanken entzündet haben, ist Hegel, in dessen Panlogismus er die höchste Steigerung des rationalistischen Prinzips sieht, das in Philosophie und Leben zu über-

---

[17]) Einer Zeitschrift, die von 1820—23 erscheint, die besonders deutlich die Wandlung im Denken der politischen Romantiker ausdrückt und den „Geist der heiligen Allianz", der nur noch „ein Beharren, eine gottgewollte Abhängigkeit von Verhältnissen und Anschauungen, in die man geboren wurde, und die geheiligt sind durch Tradition", (Alfr. Weise, Die Entwicklung des Fühlens und Denkens der Romantik auf Grund der romantischen Zeitschriften, 1912, S. 167) widerspiegelt.

[18]) Concordia, Nr. 345.

[19]) Concordia, Nr. 59.

[20]) Teil I, 1830, Teil II, 1833—37.

[21]) Trotzdem forderte er nicht nur die paritätische Anerkennung auch des Katholizismus, sondern darüber hinaus eine Einheitsfront beider Religionen gegenüber der Revolution. Vgl. Neumann, a. a. O., S. 101.

[22]) Stahl, Philosophie des Rechts, Tübingen/Leipzig 1878, Bd. 2, 1. Vorrede zur 3. Aufl. S. XIV.

winden Stahl als das Grundthema seines ganzen Werkes bezeichnet. Er räumt zwar ein, daß durch Hegels Philosophie der „Standpunkt der Objektivität" für die Rechts- und Staatslehre wiedergewonnen sei, den die Naturrechtslehre verloren hatte, daß er einen, dem Staat selbst inwohnenden, höheren als menschlichen Willen, eine „zwingende Macht" anerkenne, daß er und seine Anhänger, „für den Ernst des sittlichen Gesetzes wenigstens alles leisteten, was außerhalb des christlichen Glaubens möglich ist." [22]) Diese Objektivität ist aber bei Hegel eine rein logische, begründet in der Vernunftnotwendigkeit. Sie duldet als solche „kein Geschehen, keine Schöpfung . . ., nichts Neues, erst Hinzukommendes. Es ist nichts, als was aus ihr folgt, und was aus ihr folgt, das konnte niemals fehlen, denn sie ist es selbst." [23]) Dieser objektive Rationalismus ist zeit- und tatlos, er ignoriert Veränderung und „zerbricht an dem Problem, die Wirklichkeit in ihrem spezifischen So- und nicht Andersein zu erfassen." [24]) Diesen Mangel des Hegelschen Systems überwindet Stahl, indem er „die Persönlichkeit Gottes als Prinzip der Welt" [25]) setzt und damit den Pantheismus bezw. Panlogismus Hegels in christlichen Theismus umwendet. Gott ist objektive Macht und zugleich Persönlichkeit, die ihrem Wesen nach sowohl freie Tat und Schöpfung als auch höchste Einheit, die durch keinen Wechsel zerstört werden kann, ist. An Stelle des unpersönlichen Weltgeistes wird der „persönliche, überweltliche, offenbarungsfähige Gott" gesetzt, dessen schöpferische Freiheit eine „Kraft unendlicher Individualisierung" [26]) bedeutet, die es ermöglicht, die Mannigfaltigkeit und Veränderbarkeit des konkreten Lebens zu erklären.

Im Gegensatz zu Hegel setzt Stahl, bestimmt durch Luther, den Staat in ein religiöses Weltgefüge. Sein Ausgangspunkt ist die natürliche Sündhaftigkeit des Menschen und die Lehre vom Sündenfall. In seiner Auffassung vom Wesen des Menschen, die hier eingehender betrachtet werden muß, weil sie die Maßnahmen der Männer der Reaktionszeit entscheidend beeinflußt hat, ist Stahl abhängig von Luther. Er übernimmt das Bibelwort, in dem es heißt, daß das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens böse von Jugend auf sei, und die Lehre vom Sündenfall und gründet darauf seine Staatslehre. Durch den Sündenfall hat sich der Mensch aus seiner ursprünglichen Einheit mit der Vollkommenheit Gottes losgerissen. Zwar ist das Ebenbild Gottes noch in ihm lebendig, „in der Natur des Menschen liegt immerhin noch das Gute, sonst hätte er aufgehört, Mensch zu sein; aber das ist doch nur ein beschränktes und verdunkeltes Gutes, das wahre Gute besteht nur in dem unmittelbaren Bande zu Gott, das die Sünde des Menschen gelöst hat".[27]) Der irdische

---

[23]) Stahl, Philosophie des Rechts, Heidelberg 1830, Bd. 1, S. 93.
[24]) G. Masur, Friedr. Jul. Stahl, S. 115.
[25]) Stahl, Philosophie des Rechts, Tübingen/Leipzig 1878, Bd. 2, 1, S. 7.
[26]) A. a. O., S. 434.
[27]) A. a. O., S. 132.

Mensch ist Kreatürlichkeit und Persönlichkeit zugleich, sein natürlicher Wille ist losgerissen von dem Willen Gottes, mit dem er ursprünglich eins war, sodaß göttliches Wollen und menschliches Wollen in Konflikt geraten können. Darum muß, was ursprünglich eigenes Wollen des Menschen war, eine von außen an ihn gestellte Forderung Gottes werden. Der irdische Zustand ist sonach notwendig, der Zustand des Sollens und des Gesetzes. Und zwar unterscheidet Stahl zwei Gebiete des Sittlichen: die Wiederherstellung des Ebenbildes Gottes im einzelnen Menschen und die Weltordnung Gottes im Menschengeschlecht. „Jenes ist die Gottähnlichkeit, die Heiligung, zu welcher der Mensch, jeder für sich, berufen ist." Zu ihr führt der Weg über die freie Erfüllung der Gebote, die Gott in der Heiligen Schrift und im Gewissen des Menschen offenbart. „Aber die Weltordnung Gottes im Menschengeschlecht soll zugleich auch die menschliche Gemeinschaft selbst erhalten durch eine menschliche Ordnung, die sie aufrichtet und der sie alle einzelnen mit äußerer Macht unterwirft, und diese Ordnung ist das Recht." [28]) Durch die Erfüllung des direkten göttlichen Gebotes und der unter den Menschen geltenden Gesetze, in denen der Mensch lediglich seinem ursprünglich eigenen höheren Willen gehorcht, nähert er sich wieder seinem „Urbild", der „Idee der vollendeten Person", die gleichbedeutend ist mit dem „Wesen Gottes".[29])

Von hier aus ergibt sich Stahls Theorie der Willensfreiheit und der Strafe, aus deren metaphysischer Begründung eine absolute Unbeugsamkeit der Strafgerechtigkeit folgt, die jede humanitäre Auffassung derselben ausschließt. Der „Wille und die Tätigkeit des Willens, der Entschluß, sind das wesentliche Attribut der Person", das sowohl Gott wie den Menschen eigen ist. Im Willensakt hat der Mensch somit das „Doppelvermögen des Guten und Bösen".[30]) Eine eigentliche Wahl kann es aber nur zum Bösen geben, denn „entscheidet sich der Mensch zu Guten, so hat er dieses nicht erst gewählt, sondern er hat nach seinem innersten Wesen gehandelt", ist in dem „Ursprunge seiner Tätigkeit" [31]) geblieben, während er mit der Wahl des Bösen aus diesem heraustritt. Der Mensch hat danach immer die Möglichkeit und Freiheit, das Gute zu wollen, nie können ihn irgendwelche äußeren Reize und Triebkräfte zum Bösen nötigen, sondern nur seine eigene freie Willenstat. Dagegen ist der Wille zum Guten keineswegs eigenes Verdienst des Menschen selbst, sondern das Werk Gottes. Die Umwandlung der durch den Abfall des Menschen von Gott sündhaft gewordenen Willenssubstanz zum Guten geschieht durch „ein wirkliches Einströmen göttlicher Kräfte", sie ist eine Gnade Gottes. Der Mensch läßt nur die göttliche Kraft in sich wirken, wenn er das Gute tut, sein Tun ist dann nur „werkzeugliches Tun".[32]) Allein der Wider-

[28]) A. a. O., S. 191 f.
[29]) A. a. O., S. 92.
[30]) A. a. O., S. 114.
[31]) A. a. O., S. 120.
[32]) A. a. O., S. 133.

stand gegen die göttliche Gnade ist eigentliche Tat des Menschen und durchaus seine Schuld. In dem bösen, schuldhaften Tun wirft sich der menschliche Wille zum Herrn gegen Gott auf, ihn zu brechen ist die Funktion der Strafe. Kein gesetzwidriger Wille darf sich behaupten, im Trotz gegenüber der höheren Ordnung, das fordert die göttliche Gerechtigkeit und Herrlichkeit, die wiederhergestellt werden muß. Die vergeltende Gerechtigkeit ist „ihrem Gedanken nach die Herstellung des Reichs, das ist die Herrlichkeit der sittlichen Macht Gottes durch die Vernichtung oder das Leiden dessen, der sich wider sie empört hat." [33]) Nicht die Tat selbst kann ausgelöscht werden durch die Strafe, aber der aufbegehrende menschliche Wille soll vernichtet und die Herrlichkeit Gottes wieder aufgerichtet werden.

Aus dieser Idee der strafenden Gerechtigkeit leitet Stahl seine Rechtfertigung und Begründung des Staates her. Gott hat zwar das Gebot der Gerechtigkeit über die irdischen Dinge und ihre Sünde gesetzt, aber er vollstreckt sie nicht selbst, er hat aus der Zeitlichkeit seine persönliche Einwirkung zurückgezogen und zeigt seinen Willen, den er für das sittliche Verhalten des Einzelnen im Evangelium geoffenbart hat, für die äußere Ordnung des Lebens nicht unmittelbar, sondern er hat eine Anstalt über die Menschen gesetzt, „die aus ihnen selbst gebildet, aber mit seinem Ansehen bekleidet" ist, daß sie in seinem Namen ihren ganzen äußeren Zustand beherrsche durch Macht und Gewalt": [34]) den Staat. Dieser ist „nach Art und Form seines Bestandes der Verband eines Volkes unter einer Obrigkeit. Nach Gehalt und Bedeutung ist er ein sittliches Reich. Er ist schlechthin sittliche Welt". [35]) Durch ihn erhält die menschliche Gemeinschaft die Ordnung Gottes. Als solche steht der Staat auf einer Mittelstufe zwischen dem Reich der Natur und dem Reich Gottes, er soll die Menschen an Gottes Statt richten und strafen, dazu ist er ausgestattet mit seiner Macht, ist „in Gottes Auftrag", aber „in selbständiger Weise nach eigenem, freien Plane", [35]) und gehört als Werk der Menschen auch der Sünde an. Er kann nie vollkommen reine Rechtsordnung werden, sondern bleibt immer Stückwerk und soll durch viele Entwicklungsstufen geläutert und erhoben werden bis zum Ende der Geschichte. Hier unterscheidet sich Stahl grundsätzlich von dem Entwicklungsgedanken der historischen Schule, für die Geschichtlichkeit Ausdruck göttlichen Lebens und allmähliche Vollendung ist. Diesem historischen Pantheismus stellt Stahl die theologisch begründete Auffassung gegenüber, daß „die Umwandlung von dem irdischen Zustand in den ewigen plötzlich geschehe", „denn die höchsten Ereignisse sind Taten Gottes, nicht bloße Entwicklungen. Nur eine vorbereitende Entwicklung für diese letzte Umwandlung, nicht eine in diese selbst übergehende, enthält die Geschichte". [36]) „Die sündhafte Natur des Menschen bleibt immer unverändert dieselbe und fordert immer sichernde Schranken", die erst fallen werden, „wenn das Irdische aufhört." Durch sie sind bestimmte Grundverhältnisse des geselligen Lebens bedingt, die nach Stahls Auffassung unwandelbar und unantastbar sind. „Solange der

Mensch mit Schmerzen geboren wird und hilflos in die Welt kömmt, solange uns Hunger zur Speise nötig ... und Tod unser Erdteil ist, solange hat auch die Einrichtung des öffentlichen Lebens der Materialität ihren Zoll zu entrichten. Solange ist es töricht, den festen Boden des Grundbesitzes zu lockern ... und die uralte Macht des Königtums gegen den Willen oder die Überzeugung des Volkes zu vertauschen, den Glauben der Kirche dem zufälligen Meinen der Menschen preiszugeben. Solange vor allem ist es töricht, von freiwilliger Erfüllung die Reinheit der Sitte, die Würde und Heiligkeit des öffentlichen Lebens zu erwarten." [37]) Ebenso wie sich der Staat im irdischen Zustand der Menschen niemals erübrigen kann, sondern notwendige Institution zur Lenkung der Menschen bleibt, ist seine Entstehung auch nicht das Werk menschlicher Wahl und Absicht, sondern er ist da, ehe Menschen darüber nachdenken, gewirkt durch einen göttlichen Impuls. Nur in diesem, nicht in einem menschlichen Willen ist sein Anspruch auf Gehorsam und Beugung des Einzelwillens begründet. Damit stabilisiert Stahl die Anstaltlichkeit des Staates sowohl gegenüber der Volkssouveränität wie gegenüber der Fürstensouveränität, gegenüber dem Contract social, wie gegenüber der privatrechtlichen Auffassung Hallers. Der Staat ist ihm eine durchaus öffentliche Angelegenheit, eine Anstalt über Herrschern und Beherrschten in gleicher Weise.

Bei der Frage nach der tatsächlichen Beschaffenheit und Verfassung des Staates wird für Stahl wieder der Konflikt zwischen echt geschichtlichem und übergeschichtlich-normativem Denken akut. Sein historisches Bewußtsein lehrte ihn, daß jede Verfassung nach der Individualität der Nation und ihrem eigentümlichen Beruf geschaffen, und daß ihre Vollkommenheit also eine relative, gemessen an Volk und Land sein muß. Als offenbarungsgläubiger Christ aber glaubte er zu wissen, daß es, „da die Bestimmung der Menschheit in höchster und letzter Weise doch nur eine und dieselbe ist, für alle Menschen und Völker und Zeiten, da das Wesen des Staates ein allgemeines ist", für die Verfassung „auch eine gemeinsame, sohin absolute Vollkommenheit geben muß".[38]) Zwar nicht ein bestimmtes Verfassungsgesetzbuch, aber „gewisse Grundverhältnisse und Charaktere, in welchen die Vollkommenheit der Verfassung besteht",[38]) denen sich die Staaten in kontinuierlicher Entwicklung nähern. Hier wird Stahls Einstellung zu dem Problem der historischen Individualität deutlich. Nach seiner Meinung muß die nationale Eigenart der Gesetze im Laufe der historischen Entwicklung immer mehr verloren gehen, die Verschiedenheit sich immer mehr auf das Unbedeutende, auf äußere, lokale

---

[33]) A. a. O., S. 165.
[34]) Masur, a. a. O., S. 197.
[35]) Stahl, a. a. O., Bd. 2, 2, S. 131 f.
[36]) Stahl, a. a. O., Bd. 2, 1, S. 150.
[37]) A. a. O., S. 152.
[38]) Stahl, a. a. O., Bd. 2, 2, S. 221 f.

Verhältnisse beschränken, je mehr man sich der wahren Erkenntnis und dem vollkommenen Zustande nähert. Diese Entscheidung Stahls für einen absoluten Maßstab gegen den historisch-relativen Maßstab der politischen Verfassung liegt durchaus in der Entwicklungslinie des Konservatismus, der nach einer politisch schlagkräftigen Theorie, nach einem System mit absoluter Gültigkeit verlangte. Daß gerade Stahl es war, der diesen Schritt vollzog, ist zu verstehen aus seiner Lebensgeschichte, nach der er eine tiefe Verwurzelung im Volkstum, die ihm die Bedeutung nationaler Eigenart und Eigenkraft erlebnismäßig nahegebracht hätte, nicht besitzen konnte.

Es sind drei Faktoren, die Stahl nun für eine vollkommene Verfassung fordert, die sich für ihn aus dem Wesen des Staates ergeben: Erstens die Regierung, die da herrscht und lenkt, die für ihn im monarchischen Prinzip am sinnvollsten verkörpert ist; zweitens die Volksvertretung, die Recht und Interesse der Untertanen bei der Regierung vertritt; und drittens die öffentliche Gesinnung, das ist das „sittlich-intellektuelle Bewußtsein der Nation", das „als ein geistiges Element die Gemeinschaft durchdringt".[39]) Sowohl das Königtum, das die höchste Machtvollkommenheit im Staate darstellt, als die Volksvertretung werden von der Idee der Anstaltlichkeit des Staates aus begriffen. Der König ist nicht Beamter des Volks, sondern Beamter Gottes über das Volk. Er ist aber andererseits nicht Herrscher über den Staat, nicht selbst Stellvertreter Gottes, — denn auch er ist ein irdischer, sündiger Mensch — sondern Herrscher im Staat, von Gott berufen und mit seiner Vollmacht ausgestattet. Ebenso wie das Königtum als eine einheitliche Macht und nicht mehr als eine Reihe königlicher Befugnisse gesehen wird, faßt Stahl die unzusammenhängenden Gerechtsame der Stände zu einem Ganzen, zu der einheitlichen Institution der Standschaft zusammen, in der die Auserlesenen aller Stände versammelt sind. Stahl faßt den Staat als eine Einheit von Berufsständen auf, aus deren Elite die Nationalrepräsentation gebildet wird, die „ein Höheres über den Menschen, aus denen das Volk besteht, aber auch über den Ständen, in die es sich gliedert,"[40]) sein soll. Ist die Regierung das tatsächlich Herrschende, die Standschaft das durch ihr Recht der Zustimmung und der Verwerfung und Petition schützende und anregende Prinzip, so ist die dritte Macht der Verfassung, die öffentliche Gesinnung, ein reingeistiges Prinzip, dem keinerlei rechtliche Einflußnahme zukommt. Die Regierung darf sich weder durch ihren Beifall noch durch ihr Toben beirren lassen, wo es gilt, Gottes Gebot durchzusetzen, sie ist aber eine „Probe für die Regierung". Den verborgenen Bildungstrieb der Zeit, der sich in der öffentlichen Meinung kundtut, soll die Regierung anerkennen und an ihr erproben, „ob ihre Resultate zuletzt die Gemüter befriedigen".[41]) Die herrschende Gesinnung ist eine Quelle, um die große,

[39]) A. a. O., S. 487.
[40]) Masur, a. a. O., S. 217.
[41]) Stahl, Bd. 2, 2, S. 490.

in der Welt liegende Bewegung als einen Fingerzeig der höheren Macht, der der Herrscher dienen soll, zu erkennen. Stahls Absicht geht dahin, durch seinen Begriff der öffentlichen Gesinnung „das protestantische Prinzip der Teilnahme der Beherrschten am Staate nicht nur als verfassungsmäßige Kompetenz, sondern als Bürgersinn und Staatssinn zu begreifen, es zu einer sittlichen Macht im Staat zu erheben, in moralische Energien zu transformieren.“ [42]) Ein Gedanke, der seiner Grundintention nach verwandt ist mit Mösers „patriotischer Gesinnung“.

Was die konservativen Zeitgenossen Stahls, vor allem Friedrich Wilhelm IV. und seine Getreuen für ihn und seine Lehre einnimmt, ist sein orthodoxes Luthertum, seine Ableitung des Staates als eine göttliche Institution und die Entschiedenheit, womit er sich vor gewisse gesellige Grundverhältnisse — Königtum, Grundbesitz, Kirche — stellt. So wird er bereits 1840 nach dem Wunsche des Königs an die Berliner Universität berufen, wo er unmittelbar in die politische und kirchliche Bewegung eingreift. Die Zeit seiner eigentlichen Wirksamkeit liegt jedoch nach dem Jahre 1848. Er wird Führer der „Partei der äußersten Rechten“, die sich unter dem plötzlich hereinbrechenden Sturm der Revolution, der eine politische Tat der Konservativen notwendig machte, bildete. Als solcher hatte er in der ersten Kammer, dem späteren Herrenhaus, erfolgreich an allen Maßnahmen mitgewirkt, die eine „Zurückrevision“ der Verfassung bedeuteten. Er tat dies nicht ohne zu betonen, daß er das grundsätzliche Gebrechen dieser Verfassung nicht in ihrer Existenz an und für sich sähe, sondern darin, daß sie eine vom Volk erzwungene und von liberalen Prinzipien diktierte sei. Seine schroffe Ablehnung der Revolution mußte dem enttäuschten und aufgebrachten Monarchen zusagen, und seine Gedanken gewannen weitgehenden Einfluß auf dessen Entscheidungen. Ihrer Wirkung ist es wohl auch zuzuschreiben, daß sich im Geiste des Königs die Idee immer mehr festsetzte, daß er gesündigt habe, indem er es unterließ, das ihm von Gott anvertraute Schwert der Gerechtigkeit erbarmungslos zu brauchen und daß diese Unterlassung durch möglichst harte Maßregeln wieder einzuholen sei, die die Politik der Reaktionszeit wesentlich mitbestimmt hat.

An der konstitutionellen Seite der Staatslehre Stahls haben die „Hochkonservativen“ von der Art der Gerlachs immer scharfe Kritik geübt. Dies wird deutlich aus dem Briefwechsel zwischen Ludwig von Gerlach und Heinrich Leo [43]). Letzterer nennt Stahl einen „Siebentrieb“ konservativer Gedanken durch die Löcher des konstitutionellen Siebes“, und ebenda äußert Gerlach: „Seine Füße hatten keinen Felsengrund unter sich, seine Gegner und seine tiefersehenden Freunde sahen dies auch und hielten seine konservative Stellung für etwas relativ Zufälliges, er hätte allenfalls 1850 radowitzisch, 1851 bethmannisch sein können. — Vielleicht wäre er

---

[42]) Masur, a. a. O., S. 221.

[43]) Konservative Monatsschrift, 1904, S. 1121, 1132.

heute bismarckisch." Gerade diese andere Seite der Theorie Stahls machte es aber möglich, daß sein Werk auch in der Folgezeit, in der die politische Entwicklung über den romantischen Konservatismus hinwegging, der konservativen Partei als theoretische Grundlage dienen konnte.

III. Die Übereinstimmung des konservativen mit dem kirchlichen Bildungswillen.

Stahls „Rechts- und Staatslehre auf christlicher Grundlage" ist ein deutlicher Ausdruck dafür, wie eng in dieser Epoche unter dem Einfluß der pietistischen Erweckungsbewegung Protestantismus und konservative Staatsauffassung miteinander verknüpft worden sind. Diese Verbindung, die der Konservatismus hier mit der lutherischen Glaubenslehre eingegangen ist, wirkt sich auch aus in seiner Stellungnahme zu den Bildungsfragen. Da die Konservativen gegenüber den revolutionären Strömungen der Zeit den Geltungsanspruch ihrer politischen Ziele dadurch zu stabilisieren suchen, daß sie diese auf die Autorität der göttlichen Offenbarung und des kirchlichen Dogmas gründen, wird für sie Erziehung vor allem Erziehung zum Christentum, als dem eigentlichen Fundament der Lebensordnungen sein müssen. Von da her ist es zu verstehen, daß die im Zusammenhang mit der Restaurationsbewegung innerhalb der Kirchen wiedererwachende kirchliche Initiative auf dem Gebiet der Erziehung, die sich theoretisch in der um 1850 entstehenden „konfessionellen Pädagogik" [44]) auswirkt, von konservativer Seite weitestgehende Unterstützung findet. Der bedeutendste Vorgang dieser Art ist die unter dem besonderen Schutze Friedrich Wilhelms IV. und der Zustimmung und Mitwirkung weiter Kreise des konservativen Adels im Revolutionsjahr 1848 erfolgte Gründung der Inneren Mission durch Wichern. Konservatismus und Kirche finden sich als Bundesgenossen zusammen in dem Kampf gegen den Rationalismus in Staatslehre und Theologie, gegen den Materialismus, der in den vierziger Jahren beginnt die Geister zu beherrschen mit seiner Lehre, daß alles Denken physiologische Funktion des Gehirns ähnlich den Sekreten der Galle und der Leber sei, in dem Kampf für das Irrationale, Immaterielle, das Göttliche in der Welt, wie es die Heilige Schrift und die Kirche lehrt. Ebenso kämpfen sie gemeinsam gegen die völlig säkularisierte philosophische Pädagogik der Zeit und deren Optimismus in bezug auf die Güte der Menschennatur und die Leistung des Erziehers, in dem sie nur grenzenlose Anmaßung und die tiefste Ursache des revolutionären Zeitgeistes sehen. Aber während dieser Kampf von seiten der Kirche ein rein religiöser ist, stehen auf Seiten des Konservatismus uneingestandener-

---

[44]) Hierher gehören auf protest. Seite: insbesondere G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 1849, und Chr. Palmer, Evangel. Pädagogik, 1853; auf katholischer Seite: G. M. Dursch, Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens dargestellt, dem das schon erwähnte Werk von J. B. Graser und J. M. Sailers Schrift über Erziehung für Erzieher oder Pädagogik, 1831, vorausgehen.

maßen durchaus realpolitische Machtinteressen im Hintergrund, sodaß, während es der kirchlichen Pädagogik ausschließlich um die Besserung, die Emporbringung und Vergeistigung jedes einzelnen Menschen zu tun ist, die Regierungskreise mit ihren kulturpolitischen Maßnahmen, wie sich zeigen wird, doch vor allem anderen die Behauptung und Festigung ihrer Position gegenüber der demokratisch revolutionären Bewegung im Auge haben.

Jedoch stimmen beide in ihrem grundsätzlichen Bildungswillen überein. Ebenso wie den Staat leiten die Konservativen jetzt auch die Erziehung sowohl nach ihren anthropologischen Voraussetzungen, wie nach ihrer Zielbestimmung aus dem Evangelium ab. Dies wird deutlich in denjenigen, in dem von Hermann Wagener, dem ersten Redakteur der „Neuen Preußischen Kreuz-Zeitung" herausgegebenen konservativen „Staats- und Gesellschafts-Lexikon" [45]) erschienenen Abhandlungen, die sich mit dem Fragenkomplex der Pädagogik beschäftigen. Auch der Verfasser des Artikels „Bildung" geht aus von der Lehre vom Sündenfall, durch den der Mensch die Einheit und Ebenbildlichkeit mit Gott verloren hat, die wiederzuerlangen Aufgabe des Menschenlebens und damit auch der Erziehung ist. Ebenso hatte auch der schon genannte katholische Pädagoge Graser „Divinität" als die Bestimmung des Menschen und als das oberste Prinzip der einzig wahren Menschenbildung dargestellt, und ebenso heißt es auch bei Palmer in seiner „Evangelischen Pädagogik", daß die Bildung besteht „in der durch Erziehung zu bewerkstelligenden Herstellung des Urbildes der Menschheit, d. h. des Bildes Gottes".[46]) Der Aufsatz definiert dann weiter Bildung als die „Formung des geistigen Menschen nach einem Urbild". Dieses liegt nicht, wie seine körperliche Gestalt, schon keimhaft in ihm, es liegt außerhalb. Der seiner Natur nach abgefallene, irdische und böse Mensch kann nur „dadurch sich über seine eigene Mangelhaftigkeit erheben, daß sein Bild außerhalb des Menschlichen steht", vorgezeichnet im Neuen Testament. Denn Christus ist der menschgewordene Gott, durch ihn sind die göttlichen Gebote geoffenbart und dargelegt worden. Darum ist das Christentum, das „vor allem die menschliche Persönlichkeit in ihrem innersten Selbstbestande bildende", „die urbildende Macht, von der alle sittliche Bildung ausgeht".[47]) Da sich aber der Wille Gottes nicht nur in dem Gebot des Evangeliums, sondern ebenso, nach Stahl, „in der Organisation der Menschheit unter den sichtbaren Ordnungen des unsichtbaren Gottes", in Kirche und Staat ausdrückt, so fordert die Bildung des geistigen Menschen zu dem Ebenbild Gottes, das in der Einheit des menschlichen Willens mit dem göttlichen Willen besteht, gehorsam gegen die Gebote der Kirche und des Staates.

---

[45]) Berlin von 1859 an.

[46]) 4. Aufl., Stuttgart 1869, S. 121.

[47]) Staats- und Gesellschaftslexikon, Bd. 4, 1860, S. 30 ff.

Wie Stahls Theorie der Willensfreiheit zeigte, kann die Formung des sittlichen Willens das eigentlich erziehende Geschehen, „die Umwandlung der Willenssubstanz zum Guten" nur durch göttliche Gnade und Tat gewirkt werden. Die Tätigkeit des Erziehers ist also lediglich eine vorbereitende, nicht selbst eine bildende. Diese theologisch begründete Auffassung der Konservativen von den Möglichkeiten der Erziehung kommt besonders deutlich zum Ausdruck in einer Streitschrift des „Alten Konservativen" [48]) Heinrich Leo [49]). Hier wird Diesterweg vorgeworfen, daß er von der falschen Voraussetzung ausgehe, daß man mit bloß menschlichen, pädagogischen Mitteln sittlichem Verderben steuern könne. „Der Herr, der die Welt geschaffen, hat dem Menschen viel Macht über seinesgleichen gegeben, aber nicht alle, nicht die entscheidende." [50]) „Gott wollte dem Menschen nicht die Macht in die Hände geben, auf Erden selbst ein Paradies seiner Seele zu bauen. Seiner Gnade behielt er das Letzte, Entscheidende vor ... und wir sollen uns nicht einbilden, überall in diese Dinge bestimmend eingreifen zu können.[51]) Die Aufgabe des Lehrers kann es nur sein, die Lehre der Kirche und die Gesetze des Staates der jungen Generation zu übermitteln und zu eigen zu machen. Durch Zucht und Strafe muß er, wie dies auch schon die Pädagogik August Hermann Franckes fordert, den von Natur bösen Eigenwillen des Kindes brechen, damit, wie es bei Stahl heißt, „die Herrlichkeit Gottes" aufgerichtet werden und der göttliche Wille zum Guten, der Wille zur Unterordnung unter das Gebot ist, sich frei auswirken kann. Neben dieser, der eigentlichen Bildungsaufgabe, ergibt sich sowohl nach der kirchlichen als nach der konservativen Auffassung noch die weitere Aufgabe für die Erziehung, den Menschen geschickt zu machen, die Stellung in der Gesellschaft, an die er von Gott gestellt ist, mit seiner „Tätigkeit und Tüchtigkeit" auszufüllen und darum auch in praktischer Hinsicht „jeden nach seiner Eigentümlichkeit zur Vollendung zu bringen".[52])

IV. Die Kulturpolitik Friedrich Wilhelms IV.

Es ist nun noch die Auswirkung dieses christlich-konservativen Bildungswillens in der Kulturpolitik der Reaktionszeit zu untersuchen, die am deutlichsten sichtbar wird, wenn man sie in der Zuspitzung auf ihren Gegensatz zum Neuhumanismus und zu den Wirken Adolf Diesterwegs betrachtet, dessen Tätigkeit von den Ideen der Reform und vor allem Pestalozzis getragen ist, und der als Führer und Repräsentant der „pädagogischen Bewegung" seiner Zeit betrachtet werden muß.

---

[48]) Wie er sich später selbst genannt hat; vgl. Neue Preuß. Kreuz-Zeitung 1868, Nr. 236: „Die Klagen eines alten Konservativen".

[49]) Herr Dr. Diesterweg und die deutschen Universitäten, eine Entgegnung auf Diesterwegs Abhandlung über „das Verderben an den deutschen Universitäten", Essen 1836.

[50]) Ebda., S. 8.

[51]) Ebda., S. 9.

[52]) Staats- und Gesellschaftslexikon, Bd. 1, 1859, S. 22.

Bei seinem Regierungsantritt macht es sich der neue König, dessen politisches und weltanschauliches Denken sich im „Klub der Wilhelmstraße", der von dem Geist der romantischen Konservativen und der Lehre Hallers erfüllt war, gebildet hatte, und auf dessen Handeln nach der Märzrevolution die Gedanken Stahls und des anderen Hauptkämpfers für positives Christentum, Hengstenbergs, von leitendem Einfluß waren, zur Hauptaufgabe, den „verirrten Zeitgeist", den er in den Ministerien und Kammern, auf den Kathedern der Hochschulen und in den Köpfen seiner Untertanen vorfand, „wieder zurechtzubringen".[53]) Er will mit dem „echten Christentum" der „ungläubigen Philosophie", also vor allem dem logischen Pantheismus Hegels, und denjenigen seiner Nachfolger, die diese Lehre materialistisch ausdeuten und fortbilden, mit dem „konkreten geschichtlichen Leben", den „Abstraktionen des Naturrechts" und mit „dem deutschen Wesen", dem „französischen Unwesen" entgegentreten. Hatte sein Vater die „Entwicklung der geistigen Kräfte" seines Volks als die Grundabsicht seiner Kulturpolitik in der Reformzeit bezeichnet, so macht demgegenüber Friedrich Wilhelm IV. dem gesamten Schulwesen von der Volksschule bis zur Universität den Vorwurf, daß es ausschließlich auf die Pflege des Wissens und der Erkenntniskräfte gerichtet sei. Wissen allein, das sich nicht in Wollen und Handeln umsetzt, erscheint ihm „als eine pfauenhaft aufgestutzte Scheinbildung", von der er sagt, daß sie ihm „aus innerster Seele verhaßt"[54]) sei. In ihr sieht er den Grundfehler der bisherigen Erziehung und eine Hauptursache der Verderbnis und des revolutionären Geistes im Volke. Die an sich berechtigte Kritik an der einseitigen Übersteigerung der intellektuellen Bildung, wie sie sich auf der Grundlage der Reform tatsächlich ergeben hatte, führte zu einer prinzipiellen Umorientierung des Erziehungswillens in zwei Punkten. Erstens wird nicht mehr in dem Wissen von vielen Dingen, sondern in dem Können auf beschränktem Gebiet, im Tun die eigentliche Tüchtigkeit eines Menschen gesehen. Vor allem aber muß dem König daran gelegen sein, zu verhindern, daß auch die Jugend von dem Übel der Zeit ergriffen wird und ihr statt dessen so früh als möglich den „rechten Geist" einzupflanzen. Darum setzt er statt Bildung im Sinne Fichtes und Pestalozzis „christliche Gesinnung" als Ziel aller Erziehung. In dem ersten Abschnitt seiner Regierung, der Zeit des Ministeriums Eichhorn, war es vor allem das Streben des Königs, das Bestehende „Regiment des Papiers", wie er das bürokratische System nannte, durch das Preußen unter seinem Vater regiert wurde, das durch ministerielle Erlasse und Verordnungen das verzweigte Staatswesen nach dem Willen der Regierung dirigierte,

---

[53]) Eine Formulierung, die deutlich den Einfluß Hallers zeigt, der in der Vorrede seiner „Restauration" sagt, daß er den Grundirrtum seiner Zeit bekämpfen und den Geist einer verdorbenen Generation umändern und der Welt eine neue Seele geben wolle.

[54]) K. Müller, Die Kulturreaktion in Preußen im 19. Jh. Berlin 1927, S. 52.

auszumerzen. Dem „Romantiker auf dem Throne", der von Adam Müllers Gedanken mit beeinflußt war, mußte jeder „starre Apparat" verhaßt sein. An seine Stelle sollte jetzt „organische Entwicklung treten, und statt durch totes Formelwesen sollte durch die lebendige persönliche Wechselbeziehung von Menschen regiert werden. Nicht von Verfügungen und Schulplänen und Prüfungsordnungen, sondern von der persönlichen Einwirkung seiner Räte und der leitenden Schulmänner erwartete Friedrich Wilhelm IV. die heilbringende Wandlung im Schulwesen. In diesem Sinne verwalteten der Minister und sein Referent für das Unterrichtswesen Eilers ihr Amt. Eichhorn waren nach dem Berichte von Eilers „die moralischen Mittel anvertraut, dem Übel der Zeit zu begegnen" [55]) und die Absicht des Königs zu realisieren. Vor allem mußte es dabei auf die Auswahl geeigneter Persönlichkeiten ankommen, auf deren „Gesinnung" man sich verlassen konnte, und die „nicht im Strom des revolutionären Zeitgeistes" schwammen,[55]) sondern sich zu einem positiven Christentum streng konfessioneller Prägung bekannten. Außer einer Personalpolitik in diesem Sinne nahm das Ministerium Eichhorn keine eigentlichen Neuregelungen vor. Man beschränkte sich darauf, „anzuregen", „wohlgemeinte Warnungen" und „Verweise" auszuteilen, gibt den Direktoren „zur Erwägung", entfacht Pressefehden und erreicht mit dieser Methode, den Zeitgeist zu bekämpfen, eine allgemeine Gereiztheit. So urteilt Paulsen zusammenfassend über die Politik dieses Ministeriums: „Sie hatte alles gegen sich aufgebracht, Hegelsche Philosophen und rationalistische Theologen, humanistische Philologen und fortschrittliche Naturforscher, geschulmeisterte Universitätsprofessoren und gemaßregelte Volksschulmänner." [56])

Erst unter dem Ministerium Raumer wird wirklich in die Organisation des Bildungswesens eingegriffen. Mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln wollte der enttäuschte Monarch jetzt die alte Ordnung und altes Recht wiederhergestellt sein. So heißt es in dem Gründungsprogramm der Kreuz-Zeitung vom Mai 1848, daß „die reißende Gewalt, mit welcher sich die Revolution in unserem Vaterlande Bahn gebrochen, die Veränderungen, welche sie mit sich gebracht hat und mit welchen sie uns bedroht, die Lehren, aus welchen dies alles geboren ist es den Konservativen zur „unabweislichen Pflicht machen, den entfesselten Geistern der Empörung mit Kraft und Nachdruck entgegenzutreten".[57]) Dafür, daß dieser entschiedene Reaktionswille auch das Kultusministerium beherrscht, bietet die Person Raumers Gewähr, von dem Bindewald sagt, daß „die Ereignisse des tollen, schreckensvollen Jahres 1848, wo er fast alles, was seinem preußischen Herzen teuer war, zusammenbrechen sah, ... für ihn von bleibender Bedeutung wurden." Und daß, obwohl er schon immer

---

[55]) Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn, Berlin 1849, S. 141.

[56]) Geschichte des gelehrten Unterrichts, 3. Aufl. Berlin/Leipzig 1921, S. 472.

[57]) Felix Salomon, Die deutschen Parteiprogramme, Leipzig, Berlin 1924, I, S. 43.

„dem Evangelium zugetan" und auch in seiner Rechts- und Staatsauffassung durchaus konservativ war, sich seine Entschiedenheit und Bestimmtheit unter den gewaltigen Schlägen und Rückschlägen jener Zeit befestigt hat." [58]) Raumer sah seine Aufgabe darin, die Paralysierung der bisher schützenden sittlichen Gewalten, die eingetreten war, wieder rückgängig zu machen und diese Gewalten mit Nachdruck und Entschiedenheit, mit Härte und Strenge wieder aufzurichten. So faßte er seine Tätigkeit als eine wesentlich restaurative und abwehrende auf, abwehrend gegen den „verpesteten Zeitgeist", wiederaufrichtend den Geist des Christentums im Unterrichtswesen, was mit dem Schlagwort jener Zeit ausgedrückt einer „Zurückrevision" auch der Bildungsorganisationen auf den Zustand, wo weder Aufklärung noch Reform sich an ihnen ausgewirkt hatten, bedeutet. Am wenigsten wurden die Universitäten durch diese Restaurationspädagogik in ihrem Bestande angegriffen. Der Hauptvorwurf, den die konservative Regierung gegen sie erhob, war der, daß sie ihrer praktischen Aufgabe, Staats- und Kirchendiener zu erziehen, nicht mehr gerecht werde, daß im Gegenteil manche ihrer Lehrer und Lehren, man dachte dabei im besonderen an die Hegelianer, dazu angetan seien, Staats- und Kirchenverwüster zu erziehen. Diesem Übelstand suchte man zunächst unter dem Minister Eichhorn dadurch abzuhelfen, daß man die Lehrstühle mit Männern besetzte, auf deren Gesinnung man sich verlassen konnte und von deren Einfluß man die gewünschte Wandlung des Geistes an der Universität erhoffte. Mehr an das Wesen der Sache selbst geht die Kritik des Ministeriums Raumer heran. Hier suchte man wieder mehr den Charakter der Universität als Lehr- und Lernanstalt geltend zu machen, während sie bisher vorwiegend als Forschungsanstalt gesehen worden war. Nach Ansicht des Ministers tut Anregung zu eigener Forschung und Erkenntnis der Jugend weniger not, macht sie vielmehr anmaßend und kritisch, und mehrt den Geist der Empörung. Wichtig ist statt dessen, daß wieder gründlich gelernt wird, und daß die Forschungsergebnisse der „Autoritäten", „das geistige Kapital der Jahrhunderte" überliefert und aufgenommen wird. Dahin suchte man zu wirken durch eine Bestimmung, die es den Universitäten zur Pflicht machte, repetitorische und konservatorische Übungen einzurichten, in denen sich die Dozenten von dem Gelernten überzeugen sollten. Weiter berichtet Bindewald von Raumer, daß er es beklagt habe, daß die heutige Universität statt das akademische Sein und Leben in seiner Totalität zu erfassen, der studierenden Jugend nur wissenschaftliche Vorlesungen biete, daß ihr das charakterbildende, eigentlich erziehende Moment, durch das der ganze Mensch erfaßt und gebildet wird, und das er, da der Universität „der verlorengegangene Charakter einer Alma mater für genossenschafliche

---

[58]) Der Staatsminister von Raumer und seine Verwaltung des Ministeriums für geistige, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin 1860, S. 10.

Heranbildung der Jugend in sittlich stärkender Zucht und geordneter Freiheit nicht wiedergewonnen werden könne ohne tätige Mitwirkung der Kirche",[59]) und diese ihrer Verfassung nach dazu noch nicht befähigt ist, sich „beschied" und nur den Schutz und die Pflege des Bestehenden auf der alten überkommenen Basis sich angelegen sein ließ.

Ähnlich bringt der neue Lehrplan für die Gymnasien von 1856 keine erheblichen Veränderungen gegenüber dem bisherigen Zustand. Zwar wurde seit langem „eine Vereinfachung und anderweitige Regulierung des Unterrichts und Studiums auf den Gymnasien als ein Bedürfnis empfunden . . . Getreu jedoch seiner Art wollte der Minister auch hier nicht ein Neues hinstellen, vielmehr das Alte nur reinigen und fortbilden".[60]) Trotzdem bedeutet die Wiesesche Konkordienformel eine Neuorientierung des humanistischen Gymnasiums in konservativem Sinne. Die Fehden und kritischen Auseinandersetzungen zwischen konservativer Regierung und den Altphilologen, den Erben des Neuhumanismus, über die Paulsen, an den ich mich hier anlehne, eingehend berichtet, bewegen sich um zwei Hauptpunkte. Die konservative Kritik richtet sich einerseits gegen den neuhumanistischen Gedanken der allseitigen harmonischen Ausbildung der geistigen Kräfte und die dadurch entstandene „Überbrückung des Lehrplanes mit einer erdrückenden Menge von Unterrichtsgegenständen" [61]) und andererseits gegen den „heidnischen Geist", der in den Gymnasien herrsche. Damit ist bereits die Richtung, in der die notwendig gewordene Vereinfachung der Lektionspläne vorgenommen werden sollte, angedeutet. So fordert Eilers von einer Neuregelung, daß sie einerseits die klassisch-humanistische und andererseits die christlich-religiöse Bildung sicherstelle. Klassische Bildung bedeutet aber für ihn nicht wie für den Neuhumanismus die Übermittlung und Pflege des klassischen Geistes, des Griechentums, das für ihn Vorbild des reinen Menschentums überhaupt war, sondern lediglich, und diese Auffassung ist besonders typisch für die konservative Neigung, in der Erziehung grundsätzlich nur das Moment der Formgebung zu sehen, „Einsicht in das wunderbare Verhältnis des Geistes zu seinen Formen", also Grammatik. „Grammatik ist der Mittelpunkt aller menschlichen, ist die Bedingung aller gelehrten Bildung." [62]) und das Ziel, das man durch das Studium der alten Sprachen erreichen will, während man den antiken Geist durch den Geist des Christentums zu ersetzen strebt. In demselben Sinne heißt es bei M. Seiffert, der in freundschaftlicher Beziehung zu dem Re-

---

[59]) Bindewald, a. a. O., S. 72 f.

[60]) Ebda., S. 83.

[61]) Eilers, a. a. O., S. 119.

[62]) Aus seinen Programmen, die er bereits als Direktor des Kreuznacher Gymnasiums 1819—21 aufgestellt hatte. Zit. nach Paulsen, a. a. O., S. 463.

ferenten für das Gymnasialwesen im Ministerium Raumer, L. Wiese, stand, und dessen Schrift über „das Privatstudium“ [63]) von Paulsen als der deutlichste Ausdruck der Restaurationspädagogik auf dem Gebiet des gelehrten Unterrichts bezeichnet wird: das Heilmittel für die Gymnasien sei „einzig und allein das formale Prinzip, welches der Philologie als Mittel der Gymnasialbildung ihren ewigen, durch nichts zu ersetzenden Wert verleiht und dieselbe zugleich zum universalen Bildungsmittel macht“.[64] Besonders geeignet hierzu erscheint das Lateinische, der ciceronianische Stil. Diese Tendenz auf das rein Formale der klassischen Bildung, die sich allerdings in dieser Schroffheit nicht durchsetzen konnte, bedeutete eine Zurückrevision derselben auf den Status des Schulbetriebs, an dem seinerzeit der Neuhumanismus mit seiner Kritik eingesetzt hatte. Aber gerade in der rein formalen Bildung sah man von seiten des Ministeriums den „idealen“ Wert des Gymnasiums gegenüber den Realschulen, in denen man das bloße Nützlichkeitsstreben als den Ausdruck eines platten, irreligiösen Materialismus haßt und ablehnt.

Der andere Vorwurf [65]) richtet sich gegen die antik-heidnische Gesinnung der Lehrer und Leiter der Gymnasien, die zu einer Auflockerung der Sitten geführt und die Jugend der Kirche und der Theologie abspenstig gemacht habe. Das Christentum sei für sie nicht mehr von absoluter Bedeutung, sondern Heiden, Juden und Christen hätten sich die Hand gereicht in der Nachfolge des Humanitätsideals, das nun schrecklichste Wirklichkeit geworden sei. Man finde nur noch „Bildung, nichts als Bildung“ und „kaum eine Spur von Gesinnung, Charakter, Tatkraft“.[66]) Im Zusammenhang mit dieser Kritik wurden schon unter dem Ministerium Eichhorn Gymnasialkonferenzen angeordnet, „in denen zu gegenseitiger Stärkung gesinnungskräftige Vorträge gehalten werden sollten, denn unserer wissensstolzen Zeit müsse nach der Meinung der obersten Leitung im Kultusministerium vor allem auf die Gesinnung hingearbeitet werden, auf den Geist der Demut, welcher die Wirkungen der Gnade allen selbsteigenen Anstrengungen bei weitem vorziehe“.[67]) Um diesen Geist einer wahrhaft christlichen Erziehung wieder in die Gym-

---

[63]) 1852.

[64]) Zit. nach Paulsen, a. a. O., S. 505.

[65]) Zuerst in Hengstenbergs Kirchenzeitung (1842) erhoben. Hieraus entspann sich eine scharfe Auseinandersetzung zwischen den Männern der Regierung und den Altphilologen, zwischen religiös-christlicher und klassisch-humanistischer Bildung, die im wesentlichen in der Eilers nahestehenden literarischen Zeitschrift und von konservativer Seite vor allem durch Th. Rumpel, einen ehemaligen Lehrer an der Lateinschule der Franckeschen Stiftung, und späteren Gründer des „Christlichen Gymnasiums“ in Gütersloh, geführt wurde.

[66]) Th. Rumpel, Literar. Zeitschr. 1843, Nr. 5.

[67]) L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates, Berlin 1855, Bd. 2, S. 103.

nasien zu tragen und so das alte christliche Gymnasium, wie es zur Zeit Luthers und Melanchthons entstanden war, das den Konservativen als Ideal vorschwebte, sollen wieder mehr Theologen in den Schuldienst gezogen werden als bisher, weil es außer Zweifel und tief in der Sache begründet ist, „daß die erziehende Seite des Lehrerberufs von Theologen innerlicher und ernster erfaßt zu werden pflegt als von reinen Philologen".[68])

In diesem Streit verteidigt sich nun die Mehrzahl der Philologen gegen die Vorwürfe der Regierungskreise nicht, indem sie ihrem eigentlichen Wesen gemäß die sittliche Größe des antiken Menschen und des klassischen Bildungsideals, in dem der Neuhumanismus die eigentliche und natürliche Form des sittlichen Bewußtseins verehrte, aufzeigten, sondern indem sie nachzuweisen suchten, daß das Hellenentum „ungefährlich" sei, und sich wohl mit dem Christentum verschmelzen lasse, daß christliche Bildung und humanistische Bildung als „Faktoren eines gemeinsamen Resultates" angesehen werden müßten, daß die „humanistische Bildung erst durch das Christentum die sittlich-religiöse Weihe erhält, ohne welche alles Wissen und Können Barbarei bleibt".[69]) Mit dieser Wendung, die von seiten der Philologen eine Aufgabe der eigenen Position bedeutet, hatten Eilers und seine Genossen erreicht, was sie wollten. Zu einer ausdrücklichen Einigung beider Parteien ist es aber erst unter Wieses Amtsführung gekommen. Dieser spricht es selbst in seinen „Lebenserinnerungen" [70]) aus, daß er die Wurzel des deutschen Gymnasiums in der Reformation sieht und daß für ihn die einfache und höchste Norm der wahren Geistesbildung die Verbindung der Wissenschaft mit dem christlichen Glaubensleben sei. So ist es Wieses Meinung, die er in bezug auf die Gründung eines christlichen Gymnasiums in Gütersloh auf der Philologenversammlung in Erlangen 1851 ausspricht, daß sich die alten Gymnasien das Prädikat der Christlichkeit nicht nehmen lassen könnten noch wollten. Unter seiner Einwirkung kam dann auf dieser Versammlung die Konkordienformel zustande, die eine prinzipielle Schlichtung der Fehde zwischen christlicher und humanistischer Bildung bedeutet. Es heißt hier, daß das Altertum als Vorstufe des Christentums betrachtet werde, daß ein notwendiges Band zwischen der Lehrerschaft und der Kirche als der Institution, die das Christentum vermittele, bestehe und daß der christliche Glaube das Herz des Unterrichts auf dem Gymnasium sein solle. Mit dieser Erklärung galt der christliche Charakter des humanistischen Gymnasiums als gesichert, und dies konnte von nun an als der Hort der konservativen Bildung gegenüber dem Realgymnasium, nach dem im Laufe der Zeit immer mehr Forderungen laut wurden, betrachtet werden.

---

[68]) A. a. O., S. 85.

[69]) Literar. Zeitschr. 1843, Nr. 38.

[70]) 1886, Bd. 1, S. 162.

Die einschneidendste schulpolitische Maßnahme der konservativen Regierung liegt auf dem Gebiet des Volksschulwesens, das durch die Raumerschen Regulative (1854) neu geregelt worden ist. Der Geist, der in ihnen zu jener Zeit herrschte, und der nach Meinung der leitenden Männer ganz und gar nicht den wahren Bedürfnissen der Volksbildung entsprach, ist am deutlichsten in dem Wollen und Wirken Diesterwegs, dem Erzieher und Führer der Volksschullehrer, zu erfassen. Wie die Männer der Reform, so war auch Diesterweg überzeugt, daß das Wohl und Gedeihen Preußens auf der Entwicklung der geistigen Kräfte des Volkes beruhe. „Der preußische Staat ist durch die Intelligenz seiner Bewohner, was er geworden. Die Intelligenz ist die historische Basis seiner Größe, seines Ruhmes. Wer sie befestigt, erweitert, ausbildet — befestigt, erweitert, begründet und sichert das Fortschreiten seines Ruhmes." [71]) In der geistlichen Selbsttätigkeit, im „Selbstdenken" sieht er die Grundlage einer freien, selbständigen Nation und gleichzeitig das Ziel, dem die Menschennatur ihrem Wesen nach zustrebt. So bezeichnet er als die Bestimmung des Menschen und oberstes Ziel der Erziehung „Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen".[72]) Erziehung zur Selbsttätigkeit fordert, daß keine „fertigen Wahrheiten" übernommen werden, sondern, daß sie „geprüft" und „kritisch beleuchtet" werden, wie es Diesterweg seinen Schülern immer wieder als erste Bedingung der geistigen Erziehung dargestellt hat. Alles pädagogische Tun ist für ihn Entfaltung und Übung der im Menschen liegenden Anlagen nach den „aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen Regeln der Didaktik und Methodik".[72]) Sein Vorbild ist Pestalozzi, dessen Methode seinen Schülern zu übermitteln und weiter auszubauen er als seine Hauptaufgabe betrachtete. So bezeichnet er einmal sein ganzes Streben zusammenfassend: „Ich wollte pestalozzisch wirken." [73]) Der Maßstab, an dem sich diese Pädagogik orientiert, ist die Menschennatur selbst. So hat Diesterweg seinen grundsätzlichen Gegensatz zu den pädagogischen Ideen seiner konservativen Gegner formuliert: sie stützen „Wahrheit und Richtigkeit ihrer Sache und ihrer Siegesgewißheit auf göttliche Anordnungen, sie berufen sich auf Gott . . . wir berufen uns auf die Natur der Dinge, auf die Menschennatur".[74]) Die notwendige Voraussetzung dieser Anschauung ist das Vertrauen zur Menschennatur, „daß sie das Wahre finden und das Gute tun werde".[75]) Und Diesterweg hat es mehrfach betont, daß nur wer dieses Vertrauen zum Menschen hat, als Erzieher

---

[71]) Über Inspektion, Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule, Essen 1846. Zit. nach E. Langenberg, Adolf Diesterweg, Sein Leben und seine Schriften, Frankfurt 1868, II, S. 163.

[72]) Wegweiser für deutsche Lehrer, Essen 1835, zit. nach Langenberg, a. a. O., II, S. 8.

[73]) Zit. nach Langenberg, a. a. O., I., S. 71.

[74]) Zit. nach Langenberg, a. a. O., III., S. 50.

[75]) Zit. nach Langenberg, a. a. O., III., S. 13.

Großes wirken kann. So ruft er in seiner Abschiedsrede in Mörs aus: „Laßt uns nur nicht müde werden, . . . nicht das Vertrauen zu der besseren Menschheit, nicht das Vertrauen zu den großen Kräften der Zeit, nicht das Vertrauen zu uns selbst und zu unserer edlen Sache verlieren!“ [76]) Mit diesem Glauben an die Menschennatur hängt der Glaube an die Möglichkeit ihrer Bildung und den Erfolg der Erziehertätigkeit eng zusammen, der in Diesterweg die hohe Meinung von dem Beruf des Lehrers, „durch den die Menschheit sich fortpflanzt“,[77]) erzeugt. Zu diesem Berufs- und Verantwortungsbewußtsein im Dienste der Höherbildung der Nation und letzten Endes der „besseren Menschheit“, zu der Auffassung, daß der wahre Volksschullehrer sich zum „Volkserzieher“ erhebe, hat Diesterweg seine Seminaristen erzogen und andererseits auch praktisch für die Hebung des Volksschullehrerstandes gewirkt, „denn es heißt schlecht für die Kinder sorgen, wenn man den Lehrer und Erzieher derselben darben läßt“.[78]) Entsprechend seinem Ausgang von der Menschennatur ist auch seine Auffassung vom Religiösen subjektiv orientiert. Sein Glaube ist kein strenger Wort- und Kirchenglaube, trotzdem sein ganzes Tun durchdrungen ist von tiefer Frömmigkeit. Christus, in dem er das Vorbild reinster Menschenliebe verehrt, ist ihm der größte Lehrer, den die Welt je gesehen. Darum weist er auf sein Vorbild seine Zöglinge immer wieder hin. Es ist seine Überzeugung, daß „ohne Religion kein Kind erzogen werden kann“, daß aber andererseits keine Anlage des menschlichen Geistes so wenig Zwang, Druck und Gewalt verträgt wie die religiöse Anlage, und daß jeder wahrhaft religiöse Mensch seine eigene Religion habe. „Nichts ist individueller, dem Einzelwesen mehr eigentümlich als sie.“ [79]) Nicht auf das göttliche „Du sollst“ in der Heiligen Schrift und auch nicht auf die objektive Ordnung des Religiösen, die Kirche und ihr Dogma, kommt es ihm an, sondern auf die „Religiosität des Herzens“, und diese ist nach seiner Meinung „viel mehr ein Produkt des Einflusses religiöser Umgebung, des Beispiels, als des Unterrichts durch das Wort, durch dogmatische Lehren und Glaubensformeln“.[80])

Der Mann, der diese Anschauungen an der einflußreichen Stelle eines Seminardirektors in der Hauptstadt und in einer reichen literarischen Tätigkeit vertrat, mußte dem Ministerium Eichhorn ein Dorn im Auge sein. Und Diesterweg wurde denn auch nach einer Reihe von Zurechtweisungen anläßlich der Pestalozzifeier und nach eingehenden Visitationen seiner Anstalt ohne eigentlich stichhaltigen Grund im Juli 1847

---

[76]) Zit. nach Langenberg, a. a. O., I., S. 155.

[77]) Ebda., S. 148.

[78]) Ebda., S. 150.

[79]) Zit. nach Langenberg, a. a. O., III., S. 13.

[80]) Ebda.

entlassen.[81]) Er hat selbst über seine Amtsenthebung sehr treffend geurteilt: „Es kam darauf an, in mir das Prinzip der modernen Schule zu verwerfen und, daß man letzteres nicht wolle, durch meine Entlassung dem betreffenden Lehrerstand deutlichst zu offenbaren." [82])

Vor allem sind es drei Momente dieses „Prinzips", denen man entgegenzuarbeiten suchte. Der Überbetonung der Verstandesbildung, der „Anmaßung" und dem „Dünkel" dieser Pädagogik sowohl in ihrer Auffassung der menschlichen Natur und ihrem von hier aus abgeleiteten Erziehungsziel, der Selbsttätigkeit, als auch in der Beurteilung der Möglichkeiten der Erziehung, insbesondere der Methode, und vor allem Mangel an wahrhaft christlicher Gesinnung. So schreibt Eilers, die Männer der modernen Volksschule seien, in der Tat für ihre Sache redlich begeisterte Männer gewesen, aber Pestalozzis „Lienhard und Gertrud, dieses goldene Buch, welches wie kein anderes in einer naturgetreuen Schilderung des Dorflebens zeigt, worauf es bei der Volkserziehung ankommt und wie ein guter Schullehrer beschaffen sein muß, hatten sie nicht verstanden. Es war die Zeit der Methoden formaler Verstandesbildung. . . . Die Methodenlehre wurde gefördert, aber die kräftige und gesunde Bildung des Verstandes und des Gemüts, welche den Verhältnissen und Pflichten des Lebens gewachsen ist, blieb dahinten",[83]) und trifft hiermit ohne Zweifel den wunden Punkt des herrschenden Volksschulbetriebes. Man ist auch im Ministerium Eichhorn einsichtsvoll genug in dem Bericht über eine „Zirkularverfügung betreffend die Mißverhältnisse der geistigen Bildung des Volkes zu den sittlichen Lebenskräften" bei der Besprechung der Vorschläge zur Abhilfe dieses Übelstandes hinzuzufügen. „Wobei sich von selbst versteht, daß ein Übergewicht nach der entgegengesetzten Seite der gesunden Volksbildung ebensoweng dienen kann".[84]) Das ändert sich jedoch in der Reaktionszeit, die unter dem Eindruck der politischen Situation weitgehend verständnislos und ungerecht in ihrem Urteil wird. So berichtet das Wagnersche Lexikon, Diesterweg wolle aus den Landschullehrern statt Hütern und Pflegern der Überlieferung für die Jugend „akademische Friseurs für die Gesellschaft machen" und seine Methode erzeuge „mit ihrer pädagogischen Empfindungskunst nur süffisante Pedanten, die an sich selbst und ihrer eigenen Bildung am wenigsten arbeiten und von vornherein sich dazu berufen glauben, die Kon-

---

[81]) Diesterweg hat später sowohl als Herausgeber der „Rheinischen Blätter" als im Preußischen Abgeordnetenhaus, in das er 1858 gewählt wurde, einen eifrigen Krieg gegen die Regulative geführt, deren Aufhebung im Jahre 1872, gewissermaßen als ein Geschenk, das Bismarck den Volksschullehrern, „seinen getreuen Helfern im Kulturkampf", machte, er aber nicht mehr erlebte.

[82]) Zit. nach Langenberg, a. a. O., III., S. 59.

[83]) Eilers, a. a. O., S. 109 f.

[84]) Mitteilungen aus der Verwaltung der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten in Preußen. Berlin 1847/48, S. 459.

stitution der ganzen Welt zu prüfen und die beste Regierungsform zu erfinden".[85]) Und Bindewald weist darauf hin, daß ein bedenklicher Widerspruch bestehe zwischen einer zu hoch gegriffenen, zu sehr auf das Theoretische und Wissenschaftliche gerichteten Vorbildung der Volksschullehrer und einer „zwar höchst ehrenwerten, aber doch inferioren und kümmerlichen Lebensstellung beruhe", was dazu geführt habe, daß „wohl kein anderer Stand 1848 ein verhältnismäßig größeres Kontingent für öffentliche und heimliche Agitation und Hetzerei" [86]) gestellt hätte als der Stand der Elementarlehrer. Wenn schon im Kultusministerium so wenig Verständnis für die Ideen, die zum mindesten den führenden Teil der Volksschullehrerschaft erfüllten, bestand, daß man sich ihre liberalistische Haltung nur aus materiellen Motiven erklären konnte, dann ist zu verstehen, wenn die ganze Erbitterung und Enttäuschung des Königs in der Eröffnungsrede der Konferenz von Seminardirektoren und Lehrern im Januar 1849 hervorbricht: „All das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewendet haben." [87]) Diese Stellen lassen deutlich erkennen, wie man in Regierungskreisen über die Volksschule und ihre Lehrer dachte. Dem, wie Bindewald formuliert, „volksverderbenden Treiben eines räsonnierenden Schulmeistertums" sollten nun die drei Regulative über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts ein Ende machen und durch sie der Geist Diesterwegs aus dem Volksschulwesen ausgerottet werden. So suchte das Regulativ für den Seminarunterricht aller „unpraktischen Reflexion", dem geistigen Hochmut und der „Kritiksucht" und damit dem gefürchteten „Geist der Negation" zu begegnen, indem es Diesterwegs Ideal des „der Wahrheit nachjagenden" und unablässig nach Erweiterung seines Wissens strebenden Volksschullehrers und das darum „in den Seminarien mehrfach zur Geltung gekommene Streben, möglichst weite Kreise des Wissens zu ziehen und eine vielseitige Allgemeinbildung zu erzielen",[88]) ausmerzt und den durchzunehmenden Wissensstoff auf das für die spätere Berufsausübung unumgänglich Notwendige beschränkt und alle darüber hinausgehende Unterweisung untersagt. So heißt es etwa in den Bestimmungen über den Rechenunterricht, daß eine über das vorgeschriebene Maß hinausgehende Ausbildung „ausnahmsweise von der Provinzialbehörde gestattet werden kann, jedoch nur, wo die Verhältnisse des Seminars . . . dazu ent-

[85]) Staats- und Gesellschaftslexikon, Bd. 5, 1860, Art. Diesterweg.

[86]) Bindewald, a. a. O., S. 92.

[87]) K. Müller, Kulturreaktion in Preußen im 19. Jahrhundert, Berlin 1929, S. 52.

[88]) Die drei preußischen Regulative, hsgg. v. Berd. Stiehl, Berlin 1854, S. 6.

scheidenden Anlaß bieten".[89]) Außerdem werden alle Fächer, die eine, die praktischen Bedürfnisse einer einklassigen Dorfschule überschreitende theoretische Besinnung und eine systematische Durchdringung der Wissensgebiete vermittelten, abgeschafft. Vor allem ist, „was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie usw. etwa gelehrt sein sollte, von dem Lektionsplan zu entfernen" [90]) und durch Schulkunde zu ersetzen. Für wie nutz- und belanglos oder sogar gefährlich man in konservativen Kreisen die theoretische Pädagogik hält, zeigt der Zusatz des Regulativs, daß, was die Erziehung im allgemeinen anbetrifft, eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der Heiligen Schrift enthaltenen Grundsätze und die Lehre von der Sünde und menschlichen Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung, für den zukünftigen Lehrer genüge. Auch in den anderen Fächern wird aller theoretische Unterricht gestrichen und nur „gelegentliche" theoretische Unterweisung vorgesehen. So für Methodik und Didaktik im Anschluß an den empfangenen Unterricht, der den Seminaristen genau so vorgemacht wird, wie sie ihn selbst an der Elementarschule handhaben sollen. Ebenso sind Grammatik und Literaturgeschichte im Anschluß an das Schullesebuch, Geschichte und staatsbürgerliche Erziehung bei Gelegenheit patriotischer Feiertage zu betreiben, so daß eine wirkliche Beherrschung des Stoffes und eine über die „eingeübte" hinausgehende selbständige Behandlung desselben unmöglich erreicht werden kann. In demselben Bestreben, durch eine „richtige Auswahl und feste Begrenzung der Unterrichtsgegenstände" [91]) die Volksschule wieder zurechtzubringen und in den Dienst des praktischen Lebens zu stellen, beschränkt das Regulativ für den Elementarunterricht den Lehrplan auf Religion, Gesang und die allernotwendigsten Kenntnisse im Schreiben, Lesen und Rechnen und überläßt alle anderen Fächer, wie Geschichte, Erdkunde und Naturkunde „gelegentlicher Behandlung" an Hand von Lesestücken.

Von der Überzeugung der ursprünglichen Bosheit und Begrenztheit der Menschennatur ausgehend, suchen die Regulative die geistige Selbsttätigkeit und das „subjektive Meinen", das man in Regierungskreisen auch aus politischen Gründen verwarf, zu unterdrücken, indem sie den Lehrer grundsätzlich an eine bestimmte Autorität, einen vorgeschriebenen Leitfaden oder ein Lehrbuch binden. Ausdrücklich heißt es immer wieder, daß seiner „Subjektivität" so wenig wie irgend möglich Spielraum bleiben darf und daß der Leitfaden alle „eigene Zutat" überflüssig mache. Sein Inhalt soll nur übermittelt, verständlich gemacht und dem Gedächtnis eingeprägt werden, ohne eigene Meinung oder kritische Auseinandersetzung daran zu knüpfen. Das Ziel dieses Unterrichts

---

[89]) Ebda., S. 39.
[90]) Ebda., S. 12.
[91]) Ebda., S. 64.

wird dahin bestimmt, daß durch ihn dem kindlichen Geist feste Gedankengänge und Formen gegeben werden sollen, „das Verständnis und die Übung des dahingehörenden Inhaltes ist der Zweck",[92]) weswegen vor allem das Auswendiglernen wieder eine große Rolle spielt. Die Übung der eigenen Kräfte und Fertigkeiten darf nur im Rahmen des gegebenen Gehaltes stattfinden und keinesfalls über diesen hinausgehen.

Der dritte Vorwurf richtete sich gegen die Abwendung der jungen Lehrer von der christlichen Kirche, den Mangel an wahrer Gottesfurcht und christlicher Demut, in dem die Ursache alle ihrer „Überheblichkeit" gesehen wird. Darum sollen sie wieder lernen, die Schule „als Werkstätte des göttlichen Geistes zu erkennen und zu verehren", auf daß ihnen alle „Selbstüberhebung und Eitelkeit auf menschliches Wissen fernliege".[93]) Durch die Regulative soll das Christentum wieder zum eigentlichen Zentrum der Volksbildung gemacht werden, demgegenüber alle anderen Gebiete des menschlichen Wissens nur eine periphere Stellung einnehmen, denn die für den Menschen und die Gestaltung seines Lebens allein notwendige Wahrheit ist ihm in der göttlichen Offenbarung gegeben, er braucht ihr nicht mehr nachzujagen, sondern sie nur aufzunehmen und sich ihr zu fügen. Darum verlangt das Leben des Volkes „seine Neugestaltung auf der Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten, auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll".[94]) Die zentrale Stellung, die dem Religiösen in der Volksschule geschaffen werden soll, drückt sich in den Regulativen schon darin aus, daß sie dem Religionsunterricht bei weitem den meisten Raum und die meiste Sorgfalt zuwenden und daß er ferner, was den Umfang des zu bewältigenden Lehr- und Memorierstoffs anbetrifft, allen anderen Fächern weit voransteht. Ausdrücklich sind diesem auch keinerlei Grenzen gesetzt. Jedoch hat sich die religiöse Unterweisung noch unbedingter als jede andere an die gegebene Autorität, an das Wort der Bibel und des Katechismus anzuschließen. — Selbständige katechetische Behandlung einzelner Lehrpunkte und Lehrstellen wird ausdrücklich untersagt, — damit durch sie „sichere und bleibende, mit dem Lehrbegriff der Kirche übereinstimmende Resultate der christlichen Erkenntnis erzielt werden".[95])

All diese Bestimmungen zeigen, daß die Regulative vor allem von dem einen Motiv getragen sind, den Geist der jungen Generation durch den Schulunterricht in bestimmte vorgeschriebene Bahnen und Formen zu lenken und dadurch jede eigene geistige Aktivität möglichst von vornherein unmöglich zu machen. Und trotzdem sie es sich zur Aufgabe machen,

---

[92]) Ebda.
[93]) Ebda., S. 9.
[94]) Ebda., S. 64.
[95]) Ebda., S. 17.

„nicht einem abstrakten System oder einem Gedanken der Wissenschaft zu dienen, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat",[96]) bringen sie abgesehen von der Erweiterung des Religionsunterrichts nur Verkürzungen und Einschränkungen des Bisherigen. Und auch da ist noch fraglich, ob dieser Religionsunterricht, dessen Ziel in einem strengen Wortglauben gesehen wird, und dessen vorgeschriebene Handhabung durch die Unterdrückung aller Selbsttätigkeit zu einem für Lehrer und Schüler lähmenden Lernbetrieb führen mußte, seinen eigentlichen Zweck, eine neue, lebendige Beziehung zwischen Volk und Kirche herzustellen, erreichen konnte. Während die konfessionelle Pädagogik, die erst recht die religiöse Erziehung über alles andere stellt, dabei trotzdem nie die andere Seite ihrer pädagogischen Aufgabe, die Bildung der von Gott dem Menschen gegebenen geistigen und natürlichen Gaben vernachlässigt, sondern sie immer in ihren Bereich einbezieht und so wertvollste Erziehungsarbeit geleistet hat, vor allem auf dem Gebiet der Sozialpädagogik, der Verwahrlosten- und Psychopathenerziehung, erschöpft sich die Raumersche Neuregelung des Volksschulwesens, bestimmt durch die Erfordernisse der konservativen Politik in den fünfziger Jahren, darauf, das „subjektive Meinen" auszumerzen und darum, ausgehend von einer treffenden Kritik des bestehenden Unterrichtsbetriebes, der ein Zuviel an intellektueller Bildung enthielt, den theoretischen Unterricht aufs äußerste einzuschränken, ohne für diese rein negative Maßnahme einen positiven Ersatz etwa durch die Einführung einer Erziehung zu praktischen Fertigkeiten zu schaffen.

---

[96]) Ebda., S. 64.

Schlußbemerkung.

Rückblickend ist festzustellen, daß sich die Pädagogik dieses Konservatismus aus der Kritik an den großen Bildungsbewegungen jener Zeit und im Kampf gegen sie und die Männer, die sie trugen, entwickelt hat. Und zwar ergibt sich ferner, daß gerade die entscheidenden Voraussetzungen ihres pädagogischen Impulses von den Konservativen negiert werden. So indem sie, wie sich immer wieder zeigte, grundsätzlich die Begrenztheit der Menschennatur in den Vordergrund ihrer Betrachtungen stellen und deren Bildsamkeit im Sinne einer Entfaltung, eines wirklichen Wachstums leugnen. Sie kennen Bildung nur als Einfügung eines Ungeordneten in eine gegebene Form, als Unterordnung der subjektiven Triebnatur unter das Gesetz. Mit dieser Auffassung ist dem Glauben an die „bessere Menschheit", an die Möglichkeit einer Steigerung des Typus Mensch, der der Aufklärung und Rousseau, Fichte und Diesterweg, ihren Enthusiasmus und ihre Stoßkraft gab, der Boden entzogen. Ferner indem sie von ihrer pessimistischen Auffassung des Menschen und der ihm innewohnenden subjektiven Kräfte aus vorwiegend auf die objektiven Ordnungen und deren Aufrechterhaltung gerichtet sind und nicht, oder nur indirekt, auf die Bildung der Einzelnen und ihrer Anlagen. Zuletzt indem sie von ihrem Kampf gegen den Rationalismus aus dahin kommen, der pädagogischen Methode überhaupt als einer Rationalisierung der erziehenden Einwirkung, einer „künstlichen Veranstaltung" skeptisch gegenüberzustehen. Diese Grundsätze, die sich aus dem konservativen Weltbild ergeben haben, sind keine geeigneten Grundlagen für die Entfaltung einer pädagogischen Initiative. Von hier aus ist zu verstehen, daß trotz der großen Absicht Friedrich Wilhelms IV., der Welt eine neue Seele zu geben, seine Minister lediglich durch Einschränkungen des Bisherigen die von den Konservativen erkannten und kritisierten Mängel des Bildungswesens, und nicht durch eine ihren Anschauungen entsprechende Neuregelung zu überwinden suchten. So kann denn auch die Leistung, durch die das konservative Denken für die Pädagogik fruchtbar geworden ist, nur in seiner Kritik gesehen werden,

durch die es die pädagogischen Strömungen jener Zeit auf ihre Grenzen hinweist, wo sie in einseitiger Überspitzung ihrer Prinzipien ihrer eigentlichen Aufgabe, den Menschen leben zu helfen, nicht mehr gerecht werden, wo sie über der Verstandesbilanz die Charakterbildung, über dem theoretischen Wissen das praktische Können, über der Begeisterung für die Methode den Bildungswert der Erfahrung im konkreten Leben vergessen, wo sie drohen, im rein Subjektiven steckenzubleiben, ohne die Menschen auf die objektiven Ordnungen und Mächte auszurichten, in denen sich ihr Leben erst erfüllt.

Literaturverzeichnis.

Allgemeines.

v. Below, Georg: Die Anfänge einer konservativen Partei in Preußen. Internat. Wochenschr. f. Wiss., Kunst u. Techn., Sept. 1911.

Bergsträßer, L.: Geschichte der politischen Parteien in Deutschland. Berlin 1926.

Brockhaus: Handbuch des Wissens, Bd. 10, Leipzig 1931.

Emge, C. A.: „Konservativ"; in Religion in Gesch. u. Gegenw., Tübingen 1929.

— Was heißt konservativ? Conrads Jahrb. f. Stat. u. Nationalök. 1927.

Ladendorf: Historisches Schlagwörterbuch 1906.

Leser, Hermann: Das pädagogische Problem in der Neuzeit. München/Berlin 1925.

Mannheim, Karl: Das konservative Denken. Arch. f. Sozialwiss. u. Sozialpol. Bd. 57, 1927.

Meinecke, Friedrich: Weltbürgertum und Nationalstaat. Berlin 1919.

Möller v. d. Bruck: Das Dritte Reich. 2. Aufl. Berlin 1926.

Neumann, Sigmund: Die Stufen des preußischen Konservatismus. Hist. Studien 190. Berlin 1930.

Rohden, Peter Rich.: Die weltanschaulichen Grundlagen der politischer Theorien. Meinecke-Festschrift Berlin 1922.

— Deutscher und französischer Konservatismus, Die Dioskuren III, 1924.

— Die politische Gedankenwelt der Neuzeit. Arch. f. Pol. u. Gesch. 1924, Teil 2.

Sacher, H.: Konservative Parteien, Staatslexikon, herausgeg. v. Sacher. Freiburg 1929.

Salomon, Felix: Die deutschen Parteiprogramme. Berlin/Leipzig 1924.

Schnabel, Franz: Deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts. Freiburg 1929.

Schütz: Deutsches Fremdwörterbuch. Straßburg 1913.

Steffes, J. P.: Konservative Gesinnung. Staatslexikon, herausgeg. v. Sacher. Freiburg 1929.

Troeltsch, Ernst: Politische Ethik und Christentum. Göttingen 1904.

Wahl, Adalbert: Deutsche Geschichte, Bd. 1 u. 2. Stuttgart 1926/29.

— Beiträge zur deutschen Parteigeschichte. Hist. Zeitschr. 1910.

Ziegler, Theobald: Die geistigen und sozialen Strömungen Deutschlands im 19. Jahrhundert. Berlin 1911.

1. Kapitel.

Abeken, B. R.: Justus Möser, Sämtl. Werke. Berlin 1842.

Basedow, J. B.: Vorstellung an Menschenfreunde. 1768.

— Elementarwerk 1—4. Dessau 1774.

Brandi, K.: Justus Möser, Staat und Gesellschaft, in: Der deutsche Staatsgedanke, hsg. v. Arno Duch 1921.
Dilthey, Wilhelm: Sämtliche Werke. Bd. 2 u. 3. 1927, 1914.
Heimpel-Michel, Elis.: Die Aufklärung. Langensalza 1928.
Hofmann, R.: Justus Mösers Gedanken über Erziehung und Unterricht; in Neue Jahrb. f. klass. Altert. 1903.
Möbius, A.: Darstellung und Beurteilung der pädagogischen Ansichten Mösers. Diss. Leipzig 1909.

2. Kapitel.

Braune, Frieda: Burke in Deutschland. Heidelberg 1919.
Burke, Edmund: The Reflections on the Revolution in France. London 1790.
— Betrachtungen über die französische Revolution. Deutsch v. Friedr. Gentz. 3. Aufl. Braunschweig 1838.
Jenaische Allgemeine Literaturzeitung 1790—93.
v. Oppenheimer, Felix: Drei Essays. Wien 1928.
Rehberg, Aug. Wilh.: Untersuchungen über die französische Revolution. 1793.
— Prüfung der Erziehungskunst. Leipzig 1792.
Rousseau, J. J.: Emil. Deutsch von Wattendorf. Paderborn 1912.
Siegel, Elisabeth: Das Wesen der Revolutionspädagogik. Langensalza 1930.

3. Kapitel.

Baxa, Jakob: Gesellschaft und Staat im Spiegel deutscher Romantik. Herdflamme, Bd. 8, Jena 1924.
— Adam Müller, ein Lebensbild. Jena 1930.
— Adam Müller, Ausgewählte Abhandlungen, Jena 1921.
Berliner Abendblätter. 1810.
v. Dombrowski, A.: Adam Müller, Die historische Weltanschauung und die politische Romantik, Zeitschr. f. d. gesamte Staatswissensch. 1909.
Graser, Joh. Bapt.: Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung. Hof 1811.
Huch, Ricarda: Die Romantik. Leipzig 1920.
— Alte und neue Götter. Berlin/Zürich 1930.
de Lagarde, Paul: Deutsche Schriften. Göttingen 1920.
Langbehn, Julius: Rembrandt als Erzieher. Leipzig 1890.
Lenz, Max: Geschichte der Universität Berlin. Bd. 1 u. 2. Berlin 1910.
von Martin, Alfred: Die weltanschaulichen Grundlagen des altpreußischen Konservatismus. Meinecke Festschrift. Berlin 1922.
— Die politische Ideenwelt Adam Müllers. In Kultur- u. Universalgesch. Walter Götz zum 60. Geburtstag. Leipzig/Berlin 1928.
Meusel, Fr.: Fr. A. L. von der Marwitz, Berlin 1908—13.
Müller, Adam: Die Elemente der Staatskunst. Jena 1922.
Rehberg, Aug. Wilh.: Sämtliche Schriften. Bd. 4. Hannover 1829.
Ritter, Gerhard: Die preußischen Konservativen und Bismarcks deutsche Politik. Heidelberg 1913.
Schmitt, Carl: Politische Romantik. München/Leipzig 1925.
Spranger, Eduard: Philosophie und Pädagogik der preußischen Reformzeit. Hist. Zeitschr. 1910.
— Volk, Staat, Erziehung. Leipzig 1932.

Stapel, Wilhelm: Volksbürgerliche Erziehung. 2. Aufl. Hamburg 1928.
Steig, R.: Heinrich von Kleists Berliner Kämpfe. Berlin 1901.
Weise, Alfred: Die Entwicklung des Fühlens und Denkens der Romantik auf Grund ihrer Zeitschriften. Leipzig 1912.
Wittichen, F. C.: Briefe von und an Friedrich von Gentz II. München/Berlin 1910.

4. Kapitel.

Bindewald: Staatsminister von Raumer und seine Verwaltung. Berlin 1860.
Brockhaus, F.: Das Legitimitätsprinzip. Leipzig 1868.
Diesterweg, Adolf: Die drei preußischen Regulative. Würdigung derselben. Berlin 1855.
Eilers, Gerd: Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn. Frankfurt 1849.
von Gerlach, E. L.: Aufzeichnungen aus seinem Leben. 1903.
von Haller, K. Ludw.: Restauration der Staatswissenschaften. Winterthur 1816.
Herberger, K. Valer.: Die Stellung der preußischen Konservativen zur sozialen Frage. Diss. Leipzig 1914.
Leo, Heinrich: Studien und Skizzen zu einer Naturgeschichte des Staates. 1833.
— Herr Dr. Diesterweg und die deutschen Universitäten. Leipzig 1836.
Langenberg: Diesterweg, sein Leben und seine Schriften. Frankfurt 1867.
Masur, Gerhard: Heinrich Leo. In: Mitteldeutsche Lebensbilder 1928.
— Friedrich Julius Stahl. In: Arch. f. Pol. u. Gesch. 1927.
— Friedrich Julius Stahl. Geschichte seines Lebens. Teil I. Berlin 1930.
Mitteilungen aus der Verwaltung der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten in Preußen. Berlin 1847/48.
Müller, Karl: Die Kulturreaktion in Preußen im 19. Jahrhundert. Berlin 1927.
Palmer, Chr.: Evangelische Pädagogik. 4. Aufl. Stuttgart 1869.
Paulsen, Friedrich: Die Geschichte des gelehrten Unterrichts. 3. Aufl. Berlin/Leipzig 1921.
Schmidt, Walter: Die Partei Bethmann-Hollweg und die Reaktion in Preußen. 1910.
Stahl, Fr. Julius: Die Philosophie des Rechts. Tübingen/Leipzig 1878.
— Die gegenwärtigen Parteien in Staat und Kirche. Berlin 1863.
Stiehl, Ferdinand: Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. u. 3. Oktober 1854. Berlin 1854.
Wagener, Hermann: Staats- und Gesellschaftslexikon. Berlin 1859 ff.

Lebenslauf.

Am 5. Juli 1906 bin ich in Neu-Ulm als die Tochter des damaligen Oberleutnants Wilhelm Gleich geboren. Von Ostern 1914 bis zum Herbst 1918 besuchte ich die Rothertsche Mädchenrealschule in Stuttgart und trat dann in die realgymnasiale Abteilung des Königin-Charlotte-Gymnasiums ebenda ein, wo ich Ostern 1925 die Reifeprüfung bestand. Nach einjährigem Besuch einer Mädchenschule des Reifensteiner Verbandes machte ich von Herbst 1926 bis Ostern 1928 einen Kursus im Seminar des Charlottenburger Jugendheims durch und legte dort die staatliche Hortnerinnenprüfung ab. Den Anregungen folgend, die ich hier erhielt, begann ich im Sommersemester 1928 mein Studium mit dem Hauptfach Philosophie, insbesondere Pädagogik, den Nebenfächern Psychologie, Volkswirtschaft, Botanik. Ich studierte zunächst in Berlin, dann in Göttingen und zuletzt in Münster.

Allen meinen Hochschullehrern sage ich an dieser Stelle noch einmal meinen Dank für die Anregung und Leitung, die mir von ihnen zuteil geworden ist, insbesondere Herrn Prof. Dr. Nohl in Göttingen, unter dessen Anleitung die vorliegende Arbeit begonnen wurde, sowie Herrn Prof. Dr. Kabitz in Münster, durch dessen Rat und Förderung sie zum Abschluß gebracht wurde.